

**Orientadores:** Professor Doutor Jorge Pinto e  
Professora Ana Sequeira

## **Relatório do Projeto de Investigação**

A utilização de guiões de texto narrativo, o feedback e textos  
escritos pelos alunos

Maria Rita Prates Roseta, 2º ano

Escola Superior de Educação de Setúbal, julho de 2014



## **Dedicatória**

Dedico este trabalho aos meus pais, que são a minha fonte de inspiração e os meus melhores e maiores amigos.

E quero dedicar, também, este trabalho à Professora Ana Sequeira e ao Professor Jorge Pinto, que me apoiaram ao longo deste percurso.

## **Agradecimentos**

Quero agradecer aos meus pais, que me apoiam e ajudam. Também agradeço aos professores que me apoiaram ao longo deste percurso académico, em especial à Professora Ana Sequeira e ao Professor Jorge Pinto, que me orientaram neste estudo. Quero também agradecer às meninas e meninos da turma onde estagiei e onde desenvolvi este estudo, em especial àqueles que participaram mais diretamente no projeto. Porque sem eles o estudo seria impossível. Quero também agradecer à Professora Cooperante, que esteve sempre presente ao longo do projeto. E agradeço também à colega de estágio.



## **Resumo**

A escrita é um dos grandes pilares da Educação e do Ensino. É fundamental para todos, sendo necessário trabalhar com os alunos desde cedo, de modo a ajudá-los a compreender tudo o que a escrita significa, bem como a escrever, com regras, mas também com criatividade. Para isso a avaliação formativa pode ter um papel muito importante, uma vez que permite que uma maior interação professor/aluno e aluno/professor, que permite ao aluno ter um maior apoio. Assim, o aluno tem a oportunidade de aprender de forma diferenciada. Neste quadro o professor funciona como um suporte à aprendizagem de cada aluno. Um dos instrumentos que o professor pode utilizar para servir de apoio ao aluno é, justamente, o feedback, escrito e/ou oral. O feedback cria uma ponte entre o professor e o aluno, ajudando o aluno a melhorar as suas produções textuais através das sugestões do professor, e, permitindo ao professor compreender melhor as possíveis dificuldades e os sucessos alcançados.

Como a escrita deve ser uma atividade bem planeada, de modo a permitir ao aluno a possibilidade de pensar sobre o que vai escrever, escrever e rever o que escreveu, é importante que existam algumas linhas orientadoras para os textos. Assim, os guiões de estruturação de texto narrativo são instrumentos pertinentes, uma vez que o aluno pode apropriar-se dos constituintes do texto narrativo através dos itens neles presentes.

Este estudo procura compreender a importância da utilização de guiões de estruturação de texto na produção textual e procura estudar como os alunos se apropriam dos feedbacks e os utilizam para melhorar as suas produções.

Insere-se numa abordagem qualitativa com uma metodologia próxima da investigação-ação. A recolha de dados é feita através da observação, entrevistas e análise de documentos. O estudo foi desenvolvido numa escola do 1º ciclo numa turma com alunos do 2º e 3º ano de escolaridade. Foram escolhidos três alunos.

A análise de dados permite constatar que os instrumentos utilizados revelam ser importantes para a melhoria das produções textuais dos alunos, uma vez que os alunos que participaram no estudo revelaram alguns progressos nas suas produções textuais, refletindo sobre esses progressos em relação com os guiões e com os feedbacks.

**Palavras-chave:** Escrita; Feedback; Guiões de Estruturação de Texto Narrativo; Avaliação Formativa; 1º Ciclo do Ensino Básico.

## **Abstract**

Writing is one of the great pillars of Education. It's fundamental for all, being important to work with students from the beginning so they can understand all that writing means and know how to write with rules and creativity. For that, formative assessment can have a decisive role, because it allows interaction between teacher/student and student/teacher. Thus, students have the opportunity to learn in a differentiated way and teachers are a learning support for students. In this context, feedback is an important device, because it is like a bridge between teachers and students: helping students to improve their writing, with teachers' suggestions, and allowing teachers to understand better students' needs and successes.

Because writing must be a well planned activity, it's important to develop guidelines to guide students when they are working in their texts. So, guidelines for structuring narrative texts are important devices, because they allow students to understand narrative components.

This study tries to understand the importance of guidelines for structuring narrative texts in textual production and how feedbacks are appropriated by students and how they use feedbacks to improve their texts.

The study is part of a qualitative approach, with a methodology near research-action dialectics. Data collection is done through observation, interviews and documentary analyses. The study was developed in a 1<sup>st</sup> cycle school, in a class with 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade students. There were chosen three students.

Data analyses allows to find that these devices are important to the improvement of students texts, because those students who participated in the study showed some progresses in their texts, reflecting on the relation with those progresses and the guidelines and feedback.

**Keywords:** Writing; Feedback; Guidelines for Structuring Narrative Texts; Formative Assessment; 1<sup>st</sup> cycle of basic education.

## Índice

Capítulo I – Introdução.....	p.1
Capítulo II – Quadro teórico de referência.....	p.6
1. Escrita.....	p.6
1.1. Dificuldades das crianças referentes à escrita.....	p.14
1.2. Linguagem oral e linguagem escrita.....	p.15
1.3. Fatores cognitivos, emotivos e sociais.....	p.18
1.4. Aprendizagem da escrita.....	p.20
1.5. Componentes: planificação, textualização e revisão.....	p.26
1.6. O texto.....	p.28
1.7. Princípios de textualidade: coerência, progressão e coesão.....	p.29
1.8. Narrativa.....	p.31
1.9. Estratégias para trabalhar a narrativa no 1º Ciclo do Ensino Básico...p.34	
1.10. Ortografia e pontuação.....	p.37
2. Avaliação formativa e feedback.....	p.40
2.1. Avaliação.....	p.40
2.2. Várias perspetivas sobre avaliação.....	p.41
2.3. A avaliação sumativa e a avaliação formativa.....	p.42
2.4. Feedback.....	p.44
Capítulo III – Metodologia.....	p.51
1. Identificação e justificação do método.....	p.51
1.1. Paradigma.....	p.51
1.2. O design de estudo.....	p.52
2. Dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação.....	p.53
2.1. Dispositivos e procedimentos de recolha de dados.....	p.53
2.1.1. Observação participante.....	p.53
2.1.2. Inquérito por entrevista.....	p.54
2.1.2.1. Entrevista.....	p.54
2.1.3. Análise documental.....	p.55

2.2. Dispositivos e procedimentos de análise de dados.....	p.55
2.2.1. Instrumentos de análise de dados.....	p.55
3. Contexto – A escola e a turma.....	p.58
4. Dispositivos e procedimentos de intervenção.....	p.59
 Capítulo IV – Apresentação e interpretação da intervenção.....	p.61
1.1. Análise das produções textuais dos alunos.....	p.62
1.1.1. Aluno: José.....	p.62
1.1.1.1. Texto nº1: <i>O meu acantonamento</i> .....	p.62
1.1.1.1.1. Análise em relação ao guião.....	p.63
1.1.1.1.2. Análise em relação às grelhas.....	p.64
1.1.1.1.3. Feedback.....	p.65
1.1.1.1.4. Comentário.....	p.65
1.1.1.2. Texto nº 8: <i>A Maior Flor do Mundo</i> .....	p.67
1.1.1.2.1. Análise em relação ao guião.....	p.68
1.1.1.2.2. Análise em relação às grelhas.....	p.69
1.1.1.2.3. Feedback.....	p.69
1.1.1.2.4. Comentário.....	p.70
1.1.1.3. Texto nº 12: <i>O Natal com a família</i> .....	p.74
1.1.1.3.1. Análise em relação ao guião.....	p.75
1.1.1.3.2. Análise em relação às grelhas.....	p.76
1.1.1.3.3. Feedback.....	p.77
1.1.1.3.4. Comentário.....	p.77
1.1.1.4. Síntese.....	p.81
1.1.2. Aluno: Gabriel.....	p.83
1.1.2.1. Texto nº 2: <i>A aventura do Pedro e da Lara</i> .....	p.83
1.1.2.1.1. Análise em relação ao guião.....	p.84
1.1.2.1.2. Análise em relação às grelhas.....	p.84
1.1.2.1.3. Feedback.....	p.85
1.1.2.1.4. Comentário.....	p.86
1.1.2.2. Texto nº 4: <i>O gato malandro</i> .....	p.87
1.1.2.2.1. Análise em relação ao guião.....	p.88

1.1.2.2.2.	Análise em relação às grelhas.....	p.88
1.1.2.2.3.	Feedback.....	p.89
1.1.2.2.4.	Comentário.....	p.90
1.1.2.3.	Texto nº 9: <i>As minhas férias de Natal</i> .....	p.92
1.1.2.3.1.	Análise em relação ao guião.....	p.94
1.1.2.3.2.	Análise em relação às grelhas.....	p.95
1.1.2.3.3.	Feedback.....	p.96
1.1.2.3.4.	Comentário.....	p.97
1.1.2.4.	Síntese.....	p.102
1.1.3.	Aluna: Aurora.....	p.105
1.1.3.1.	Texto nº 1: <i>Os meus fins de semanas</i> .....	p.105
1.1.3.1.1.	Análise em relação ao guião.....	p.106
1.1.3.1.2.	Análise em relação às grelhas.....	p.107
1.1.3.1.3.	Feedback.....	p.107
1.1.3.1.4.	Comentário.....	p.108
1.1.3.2.	Texto nº 4: <i>A casa pitada de castanho</i> .....	p.110
1.1.3.2.1.	Análise em relação ao guião.....	p.111
1.1.3.2.2.	Análise em relação às grelhas.....	p.112
1.1.3.2.3.	Feedback.....	p.113
1.1.3.2.4.	Comentário.....	p.114
1.1.3.3.	Texto nº 9: <i>O meu Natal na Rua</i> .....	p.116
1.1.3.3.1.	Análise em relação ao guião.....	p.117
1.1.3.3.2.	Análise em relação às grelhas.....	p.118
1.1.3.3.3.	Feedback.....	p.119
1.1.3.3.4.	Comentário.....	p.121
1.1.3.4.	Síntese.....	p.125
1.2.	Análise da perspetiva da professora cooperante face ao trabalho segundo entrevista realizada.....	p.127
Capítulo V – Considerações globais.....		p.129
Referências bibliográficas.....		p.135

Anexos.....	p.138
Anexo nº 1 – Guião de estruturação de texto narrativo – história (reformulado).....	p.139/p.140
Anexo nº 2 – Guião de estruturação de texto narrativo – relato.....	p.141
Anexo nº 3 – Guião de estruturação de texto narrativo – história (primeiro).....	p.142
Anexo nº 4 – Transcrição das conversas de explicitação.....	p.143
• 2013/11/19 – Enquanto melhorava texto <i>A Fada Oriana</i> , com José.....	p.143
• 2013/11/19 – Conversa com Gabriel, sem gravador.....	p.144
• 2013/11/25 – Conversa com Aurora, sem gravador.....	p.145
• 2013/11/27 – Primeira conversa de explicitação com José (com gravador).....	p.146
• 2013/12/03 – Primeira conversa de explicitação com Aurora (com gravador).....	p.153
• 2013/12/10 – Conversa com Gabriel, sem gravador, durante melhoramento a pares.....	p.155
• 2013/12/10 – Conversa com Aurora, sem gravador, durante melhoramento a pares comigo.....	p.156
• 2013/12/11 – Primeira conversa de explicitação com Gabriel (com gravador).....	p.158
• 2013/12/16 – Segunda conversa de explicitação com José (com gravador)...	p.163
• 2014/01/07 – Segunda conversa de explicitação com Aurora (com gravador).....	p.170
• 2014/01/08 – Segunda conversa de explicitação com José (com gravador)...	p.177
Anexo nº 5 – Guião da entrevista à professora cooperante.....	p.182
Anexo nº 6 – Grelha 1.....	p.183
Anexo nº 7 – Grelha 2.....	p.184
Anexo nº 8 – Indutor de texto do dia 28 de outubro de 2013.....	p.185
Anexo nº 9 – Indutores de texto do dia 11 de novembro de 2013.....	p.186
Anexo nº 10 – Indutor de texto do dia 18 de novembro de 2013.....	p.190
Anexo nº 11 – Texto nº 1 do José.....	p.194
Anexo nº 12 – Texto nº 2 do José.....	p.195
Anexo nº 13 – Texto nº 3 do José.....	p.196

Anexo nº 14 – Texto nº 4 do José.....	p.198
Anexo nº 15 – Texto nº 5 do José.....	p.199
Anexo nº 16 – Texto nº 6 do José.....	p.200
Anexo nº 17 – Texto nº 7 do José.....	p.201
Anexo nº 18 – Texto nº 8 do José.....	p.202
Anexo nº 19 – Texto nº 9 do José.....	p.203
Anexo nº 20 – Texto nº 10 do José.....	p.205
Anexo nº 21 – Texto nº 11 do José.....	p.206
Anexo nº 22 – Texto nº 12 do José.....	p.207
Anexo nº 23 – Texto nº 1 do Gabriel.....	p.208
Anexo nº 24 – Texto nº 2 do Gabriel.....	p.209
Anexo nº 25 – Texto nº 3 do Gabriel.....	p.210
Anexo nº 26 – Texto nº 4 do Gabriel.....	p.211
Anexo nº 27 – Texto nº 5 do Gabriel.....	p.212
Anexo nº 28 – Texto nº 6 do Gabriel.....	p.213
Anexo nº 29 – Texto nº 7 do Gabriel.....	p.214
Anexo nº 30 – Texto nº 8 do Gabriel.....	p.215
Anexo nº 31 – Texto nº 9 do Gabriel.....	p.216
Anexo nº 32 – Texto nº 1 da Aurora.....	p.218
Anexo nº 33 – Texto nº 2 da Aurora.....	p.219
Anexo nº 34 – Texto nº 3 da Aurora.....	p.220
Anexo nº 35 – Texto nº 4 da Aurora.....	p.221
Anexo nº 36 – Texto nº 5 da Aurora.....	p.222
Anexo nº 37 – Texto nº 6 da Aurora.....	p.223
Anexo nº 38 – Texto nº 7 da Aurora.....	p.224
Anexo nº 39 – Texto nº 8 da Aurora.....	p.226
Anexo nº 40 – Texto nº 9 da Aurora.....	p.227
Anexo nº 41 – Respostas da professora cooperante.....	p.228



## **Índice de tabelas**

Tabela nº 1 “Modelo de Niccholls et al. (1989)”.....	p.23
--	------

## Índice de imagens

Figura 1 – Texto nº 1 do José.....	p.62
Figura 2 – Guião nº 1 – Relato do texto 1 do José.....	p.63
Figura 3 – Texto nº 8 do José.....	p.67
Figura 4 – Guião nº 8 – História do texto 8 do José.....	p.68
Figura 5 – Texto nº 12 do José.....	p.74
Figura 6 – Guião nº 12 – Relato do texto 12 do José.....	p.75
Figura 7 – Texto nº 2 do Gabriel.....	p.83
Figura 8 – Guião nº 2 – História do texto 2 do Gabriel.....	p.84
Figura 9 – Texto nº 4 do Gabriel.....	p.87
Figura 10 – Guião nº 4 – História do texto 4 do Gabriel.....	p.88
Figura 11 – Texto nº 9 do Gabriel.....	p.92
Figura 12 – Feedbacks do texto nº 9 do Gabriel.....	p.93
Figura 13 – Guião nº 9 – Relato do texto 9 do Gabriel.....	p.94
Figura 14 – Texto nº 1 da Aurora.....	p.105
Figura 15 – Guião nº 1 – Relato do texto 1 da Aurora.....	p.106
Figura 16 – Texto nº 4 da Aurora.....	p.110
Figura 17 – Guião nº 4 – História do texto 4 da Aurora.....	p.111
Figura 19 – Texto nº 9 da Aurora.....	p.116
Figura 20 – Guião nº 9 – Relato do texto 9 da Aurora.....	p.117

## **Capítulo I**

### **Introdução**

O presente relatório tem como objetivo dar a conhecer a investigação que desenvolvi ao longo de um período de estágio, numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico, e que decorreu entre 14 de outubro de 2013 e 15 de janeiro de 2014.

Para a realização do Projeto de Investigação considerei um tema que, para mim, fosse significativo e que tivesse importância real para a turma onde o projeto foi desenvolvido. Decidi, por isso, enveredar pelo importante tema da Escrita, que tanto me fascina.

A Escrita sempre esteve presente na minha vida. Foi um momento muito importante quando aprendi a escrever, e desde aí que continuo a escrever com grande interesse e agrado. Desde criança que gosto de escrever, principalmente histórias onde a imaginação e a realidade se fundem para criar mundos imaginados por onde posso deambular e criar personagens e enredos. Um dos meus sonhos é ser autora de livros infantis e juvenis, por isso achei interessante estudar e compreender melhor este processo tão importante, e, também, para através dessa compreensão, conseguir criar histórias mais relevantes para as crianças.

Ao ter optado pela área da Educação, tal permite-me observar o quanto é interessante o desenvolvimento da escrita nas crianças, logo não podia deixar de escolher este tema. Outro aspeto que influenciou a escolha foi o querer ajudar os alunos a escrever melhor e a gostar de escrever. Este aspeto está intimamente relacionado com o facto de me ter deparado, no primeiro momento de estágio com a dificuldade que os alunos demonstram em desenvolver um texto narrativo, especialmente fazendo-o de forma autónoma.

Assim, para trabalhar a escrita decidi focar-me na utilização de guiões de estruturação de texto narrativo, e no acompanhamento dos alunos através de feedback sobre as suas produções escritas.

Decidi, então, escolher os guiões como instrumento de desenvolvimento da escrita pois pude observar a sua implementação no momento de estágio anterior, no mesmo contexto. Depois de os ter utilizado constatei a sua importância, uma vez que os alunos

começaram a escrever mais e de forma mais organizada, nomeadamente quanto à organização da sequência narrativa. Achei muito interessante acompanhar o processo de implementação dos guiões de história e relato, uma vez que pude observar e participar neste processo desde o seu início.

Os guiões foram elaborados em conjunto com a turma, partindo de ideias avançadas pelos alunos e completando, ainda, com outras lançadas ou pela professora cooperante ou pelo par de estágio. Neste sentido, elaboraram-se dois tipos de guiões: um para histórias e outro para relatos.

No guião das histórias<sup>1</sup> (ver anexo nº1) estão presentes os seguintes elementos: inventar um título; descrever a/s personagem/ns; escrever quando se passou; escrever onde se passou; escrever uma introdução; escrever por ordem o que aconteceu (escrever o desenvolvimento); escrever o final da história; utilizar corretamente os sinais de pontuação; escrever com letra legível e sem erros; reler a história e verificar se tem princípio, meio e fim; escrever o nome do autor.

No guião dos relatos (ver anexo nº2) estão presentes os seguintes elementos: o título; onde fui/fomos; quando fui/fomos; como fui/fomos; com quem fui/fomos; o que aconteceu; o que correu bem; o que correu mal; o que gostei mais/gostámos, o que aprendi/aprendemos; ler o que escrevo e verificar a pontuação e os erros; escrever o nome do/s autor/es.

O desenvolvimento da escrita é um processo fundamental para o próprio desenvolvimento do indivíduo enquanto Ser Humano e cidadão. Uma vez que

“a aprendizagem da escrita é reconhecidamente um processo lento e longo (...) a complexidade da escrita e a multiplicidade dos seus e finalidades tornam imperioso que constitua objeto de ensino desde o início da escolaridade” (Barbeiro e Pereira, 2007, p.8).

A pertinência do tema centra-se, pois, no facto de remeter para a importância do desenvolvimento e trabalho em torno da Escrita com recurso a ferramentas de planificação textual e orientação/avaliação das aprendizagens, como todos os

---

<sup>1</sup> Primeiramente foi construído o guião presente no anexo nº 3, contudo, posteriormente, foi necessário alterar a estrutura deste, que é o que está presente no anexo nº1 e descrito acima.

investigadores de referência apontam, bem como, ainda, o que é referido ao longo do Programa de Português para o 1º ciclo do Ensino Básico.

O desenvolvimento desta atividade exigiu um acompanhamento e um frequente recurso a interações avaliativas de natureza formativa.

A avaliação das aprendizagens é um processo indissociável da atividade escolar, sendo que a avaliação formativa é um instrumento de apoio aos alunos ajudando-os a orientar as suas aprendizagens. Foi segundo esta perspetiva que trabalhei a avaliação: optei por ser um elemento de apoio aos alunos, criando instrumentos de avaliação formativa de modo a guiar as suas aprendizagens, ajudando-os a progredir.

As normas prescritas pelo Ministério da Educação e balizadoras do perfil e do papel do professor corroboram a importância e necessidade da avaliação, considerando que [o professor]

“organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise da cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto)

e ainda que [o professor] “avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). A avaliação formativa tornou-se, assim, um instrumento relevante para o desenvolvimento deste projeto.

Em relação aos guiões, estes são instrumentos que estruturam as ideias dos alunos, por forma a escreverem segundo uma sequência linear de etapas que constituem um texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão). Também ajudam a relembrar/compreender quais os elementos fundamentais e/ou acessórios constituintes de um texto, de modo a permitir que, ao seguirem os guiões, os alunos consigam introduzir nos seus textos vários dos aspetos que aí lhes são sugeridos (por exemplo: o que aconteceu, onde foram, como correu...). Tal constitui-se, assim, como uma forma de ajudar os alunos no momento da escrita, servindo como ferramenta de planificação e revisão desta atividade, segundo critérios/itens que devem constar nos textos narrativos (Barbeiro e Pereira, 2007).

O feedback é uma ferramenta importante neste quadro, uma vez que é um instrumento de regulação das aprendizagens dos alunos de modo a guiá-los para novas

aprendizagens e/ou para a sua consolidação. O feedback é, assim, uma das mais poderosas influências na aprendizagem (Hattie e Timperley, 2007), permitindo ao aluno e ao professor compreender o caminho que está a ser percorrido, como refere John Hattie quando aborda as três questões referentes ao feedback, que são: para onde vou, como estou a ir e para onde ir a seguir (Hattie e Timperley, 2007). Ora esta perspetiva de uso da avaliação durante a execução dos trabalhos pareceu ser um excelente instrumento para a consecução do meu projeto.

Face ao exposto os objetivos da minha investigação foram os seguintes:

- *compreender a importância da utilização de guiões de estruturação de texto na produção textual;*

- *estudar como os alunos se apropriam dos feedbacks e como os utilizam para melhorar as suas produções.*

Assim, a questão de investigação é a seguinte:

- *A utilização de guiões de texto narrativo contribui para a melhoria da qualidade dos textos escritos pelos alunos?*

- *O feedback contribui para a melhoria da escrita dos textos narrativos dos alunos?*

## **Apresentação da estrutura do relatório**

Este relatório encontra-se organizado por capítulos, sendo que no Capítulo I (Introdução) apresento os motivos, a argumentação relativa à pertinência do tema, descrevo as finalidades/intencionalidades do estudo, enuncio os objetivos e a questão de investigação, bem como, e por fim apresento a estrutura do relatório.

No Capítulo II surge o Quadro Teórico, onde abordo os conceitos em que o estudo se alicerça.

No Capítulo III, que é a Metodologia, identifico e justifico os métodos escolhidos, inserindo o meu estudo num paradigma. Descrevo o contexto bem como a posição/implicação dos participantes, e ainda descrevo os dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação e, também, os dispositivos e procedimentos de intervenção.

Segue-se o Capítulo IV, designado por Apresentação e Interpretação da Intervenção, onde descrevo e interpreto a intervenção realizada ao longo da investigação, clarificando com evidências/ilustrações concretas.

No Capítulo V, Considerações Globais, procuro discutir a relação entre os dados recolhidos e as questões do estudo, no sentido de perceber se a intervenção realizada ajudou os alunos, não só nas suas produções, mas também na qualidade das mesmas. Por último, surge a bibliografia de onde constam as obras de referência analisadas.

Em Anexos, encontram-se os guiões de estruturação de texto narrativo – história e relato; as representações dos indutores dos textos de dia 28 de outubro, 11 e 18 de novembro de 2013; as imagens dos textos dos alunos; as transcrições das conversas de explicitação; o guião de entrevista à professora cooperante; as respostas da entrevista à professora cooperante; e as grelhas construídas para analisar os textos dos alunos.

## **Capítulo II**

### **Quadro teórico de referência**

Neste capítulo serão abordados os conceitos e teorias que abrangem o meu estudo. Foi neles que ancorei a minha investigação, bem como a minha pesquisa ao longo de todo o decorrer do trabalho.

Uma primeira parte, deste capítulo, é referente à Escrita, aborda: dificuldades das crianças referentes à escrita; linguagem oral e linguagem escrita; fatores cognitivos, emotivos e sociais; pesquisa sobre o tema; aprendizagem da escrita; componentes de textualidade: planificação, textualização e revisão; o texto; princípios de textualidade: coerência e progressão e coesão; narrativa; estratégias para trabalhar a narrativa no 1º Ciclo do Ensino Básico; ortografia e pontuação.

Uma segunda parte, refere-se à avaliação e ao feedback, onde se abordam questões relacionadas com: a avaliação; funções da avaliação; o professor enquanto avaliador e as suas práticas avaliativas; os erros e a aprendizagem dos alunos; avaliação sumativa e avaliação formativa; feedback.

#### **1. A Escrita**

A aprendizagem e desenvolvimento da escrita é um dos objetivos de aprendizagem ao longo de toda a escolaridade. É no 1º Ciclo que a escrita toma especial destaque, uma vez que é, neste ciclo, que esta se começa a desenvolver em todas as suas vertentes.

Existe uma relação estreita entre a Escola e a escrita, tanto a nível do meio e ensino transversal a todas as áreas disciplinares como a nível “de o espaço escolar ser o único verdadeiro lugar de ensino desta competência” (Pereira, 2001, p.36). Como refere Luísa Álvares Pereira (2001), a escrita tem de ser problematizada em função do seu potencial contributo para a inclusão de todos na Escola, para assim haver uma real democratização do ensino.

É importante clarificar o que significa escrever ou expressão escrita. Por expressão escrita entende-se o “processo complexo de produção de comunicação escrita” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.29). Segundo estas autoras, não é um processo espontâneo e natural, o que exige um ensino explícito e sistematizado, prática



frequente e supervisão. É uma modalidade secundária da língua e, tal como a leitura, recorre à tradução do oral em gráfico. A leitura e a escrita são atividades e aprendizagens que se relacionam entre si, uma vez que são complementares: a escrita pode ser lida e lê-se o que está escrito (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Esta atividade está ainda dependente da capacidade motora, da aprendizagem do código e das convenções de combinação e de transcrição fonética, da habilidade para desenhar letras do alfabeto, das questões ortográficas e gramaticais e relaciona-se com outros fatores: a representação das propriedades do texto escrito; as condições do processo de aquisição; o nível de linguagem oral dominado pelo sujeito; os diferentes níveis e tipos de textualidade; as diferentes perspectivas de intervenção educativa, entre outros (Rebelo, Marques & Costa, 2000).

Contudo, escrever não é apenas dominar códigos e conhecer convenções fonéticas e ortográficas. É muito mais do que isso. É ser capaz de produzir um texto que não seja um amontoado de frases sem elos de ligação, mas sim um texto que reflita um pensamento estruturado, com uma “construção sintáctica adequada ao que se pretende comunicar” (Rebelo, Marques & Costa, 2000, p.153). Escrever é um dos fatores fundamentais nas sociedades atuais, uma vez que é a através da escrita e leitura, que se tem acesso a todo o género de informação.

A escrita tem múltiplas funções: fixar um determinado acontecimento, ocorrido num tempo que flui e, por isso, há que reter o que acontece através de algo que perdure no tempo que são os símbolos escritos; para pensar e repensar; para comunicar com pessoas que estão distantes; para transmitir conhecimento, instruções, mensagens, histórias (Rebelo, Marques & Costa, 2000).

Por tudo o que a escrita permite, é fulcral o papel da escola na evolução da sua aprendizagem. É necessário que o contexto escolar crie um clima facilitador de aprendizagem, de modo a que os alunos consigam construir progressivamente os seus conhecimentos a nível da escrita, bem como as circunstâncias de uso desta atividade, para que as suas produções sejam cada vez mais elaboradas (Rebelo, Marques & Costa, 2000). O ato de escrever “implica uma reestruturação das aquisições anteriores, [uma vez que existe um espaço temporal] entre o sujeito e o objecto real da escrita” (Rebelo, Marques & Costa, 2000, p.193).

Aprender a escrever é um processo ativo de apropriação de um sistema, das suas funções e dos seus códigos e, por isso, as situações de escrita devem ter um sentido real

para os alunos, devendo corresponder a desejos, interesses, necessidades. É importante dar relevo a situações de escrita ligadas ao contexto da sala de aula e da vida dos alunos, bem como a projetos coletivos, ou experiências de vida que os alunos querem partilhar com os pares (Rebello, Marques & Costa, 2000), para assim revestir esta aprendizagem de um maior significado para os alunos.

Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo (2005) remetem para a importância da exploração da escrita como algo que tem de ser diversificado, ou seja, os alunos têm de diversificar os seus escritos, excluindo assim a perspectiva da escrita de carácter tipo “redação”. Ao diversificarem os seus escritos, é mais fácil compreenderem que a escrita serve para comunicar, a partir de um contexto social e cultural, e que é uma estratégia de aprendizagem, devido aos processos que lhe estão ligados, como também para os outros domínios do saber. A escrita tem várias funções e é importante que os alunos compreendam isso. Este aspeto implica que, diferentes finalidades, supõem a reflexão quanto à linguagem a utilizar nos diferentes textos, em função da sua intencionalidade (Pereira & Azevedo, 2005).

Outro aspeto importante no processo de escrita é a relação entre esta e o pensamento. A escrita ajuda a pensar e a construir conhecimento sobre o ato de escrever. Esta dualidade permite a ativação de um ensino centrado no próprio processo da escrita e não no produto final (no que está correto e errado). Implica, também, assumir a aprendizagem da escrita como um processo longo, que exige maturação, implicando a criação de condições para que as aprendizagens sejam canalizadas para outras situações diferentes. Esta perspectiva supõe que a escrita não significa, apenas, exprimir ou representar algo que já existe, mas também produzir algo que ainda não existe (Pereira & Azevedo, 2005). Tendo em conta esta relação, é importante compreender a importância da planificação, ou seja, a “representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever um texto” (Pereira & Azevedo, 2005, p.9).

Para o desenvolvimento da escrita é importante

“combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos, no seio de uma comunidade” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7).

Estas vertentes estabelecem uma ação que é responsabilidade do professor e da escola, isto é estabelecem uma ação sobre o processo de escrita e uma ação sobre o

contexto dos escritos. O professor/escola deve proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita (ação sobre o processo de escrita) e deve facultar o contacto com textos sociais e culturalmente relevantes, bem como o acesso às suas múltiplas funções (ação sobre o contexto dos escritos) (Barbeiro & Pereira, 2007).

Segundo estes autores, a turma é um espaço de descoberta, valorização e reconhecimento desta dupla relação com a escrita, sendo possível estabelecer inúmeras possibilidades para, através da escrita, explicar, persuadir, transmitir, expressar sentimentos e emoções, relatar, imaginar e viver. Logo, se a turma é todo este espaço e este mundo, torna-se um contexto fundamental para a aprendizagem/desenvolvimento da escrita em ambas as vertentes, pois é um local de ação sobre o processo de escrita, e, também, um local de ação sobre o contexto dos escritos, pois o que é escrito é trabalhado para aprender a escrever e para contactar com textos sociais e culturalmente relevantes. Assim, os textos da turma são um produto cultural e característico daquela vivência, daquele grupo, criando também oportunidades de trabalhar as múltiplas funções da escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

É importante que o professor esteja consciente do trabalho que lhe compete. Para isso, Barbeiro e Pereira (2007) apresentam alguns princípios orientadores do trabalho ao nível do processo de desenvolvimento da escrita. São eles:

- ensino precoce da produção textual devido a ser um processo lento e longo, complexo e múltiplo nos seus usos e finalidades, devendo, assim, a aprendizagem da escrita ser começada desde cedo;
- ensino que proporcione uma prática intensiva de escrita frequente, tanto a nível pessoal, como através da resolução de exercícios modulares e sistematizados, passando pela produção inventiva e crítica, que só beneficia a aprendizagem da escrita;
- ensino do processo (planificar, por em texto, rever) onde o aluno conheça um reportório alargado de ações associadas a estas componentes para melhor progredir na aprendizagem;
- ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes pois o contacto com a diversidade de géneros textuais é necessário neste processo, para que os alunos possam apreender as características de cada género,

em termos de forma e conteúdo e para que consigam seguir instruções/funções por meio de produtos escritos;

- ensino sequencial das atividades de escrita para os alunos terem a oportunidade de se envolver em atividades sequenciais que lhes permitam ganhar uma progressiva autonomia na produção textual, e para que consigam aceder

“às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos e para registar vivências e projetos pessoais” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8);

- ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual através do confronto de interpretações sobre um mesmo texto propiciando que a aprendizagem da escrita se torne ainda mais rica, pois o confronto sustenta a negociação de critérios de avaliação dos textos e facilita a decisão sobre formas de resolver problemas detetados;
- ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual, pois a aprendizagem da escrita requer tempo de maturação que permita uma integração plena do conhecimento e a sua mobilização, tendo em conta as exigências da gradual complexidade da escrita, é necessário que o processo seja ele mesmo gradual, acontecendo ao longo de toda a escolaridade, tendo em conta o nível de desenvolvimento dos alunos.

Para por em prática estes princípios, Barbeiro e Pereira (2007) apresentam algumas estratégias que encontram aplicação nas duas vertentes de ação atrás referidas: processo de escrita e contextos de escrita.

Sobre o processo de escrita as estratégias relacionam-se com: facilitação processual, escrita colaborativa e reflexão sobre a escrita. Em relação à sua vertente, as estratégias relacionam-se com a integração de saberes e a realização de funções.

Na ação sobre o processo uma das estratégias é, como referido anteriormente, a importância de dominar o mesmo. Esta capacidade está relacionada com a diversidade de competências, atividades e domínios de decisão que o processo de escrita pressupõe, daí a sua complexidade. O aluno deve dominá-lo para conseguir tomar decisões sobre o conteúdo a incluir no texto, e sobre a linguagem que deve usar para o expressar.

Para proporcionar o domínio do processo de escrita, o professor dever recorrer a atividades facilitadoras, desencadeando e apoiando a realização de tarefas relacionadas

com as componentes de planificação, textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007). Também nesta vertente está a estratégia de escrita colaborativa. Esta estratégia relaciona-se com a ideia de que, em conjunto com outros, a aprendizagem torna-se ainda mais rica, pois há que considerar a perspetiva e o conhecimento dos outros, transformando a colaboração num instrumento de aprendizagem. Durante estas atividades estabelece-se uma interação onde as propostas, reações, confronto de opiniões, alternativas, explicações, argumentos e tomada de decisões em conjunto são parte integrante deste processo, não havendo inibições por parte dos alunos em participar (Barbeiro & Pereira, 2007). Assim, é possível por em relação alunos com desempenhos diferenciados, possibilitando assim a observação das soluções que são encontradas pelos companheiros à medida que vão surgindo (Barbeiro & Pereira, 2007).

A colaboração reflete-se na vertente emocional (autoestima, confiança, segurança...) e no sentimento de participação. Pode envolver tanto os alunos como o professor e pode ser posta em prática segundo modalidades diferentes, como a coescrita ou a escrita em conjunto, e também a cooperação em componentes e momentos específicos, em relação com o desempenho individual de outras tarefas. A colaboração permite obter reações durante o processo, quando surgem problemas e se discutem soluções, podendo levar a alterações ao rumo do texto e da tarefa (Barbeiro & Pereira, 2007).

Ainda nesta vertente há também a estratégia de reflexão sobre a escrita. É importante falar ou escrever sobre a escrita. A escrita colaborativa põe em ação a componente metadiscursiva, pois os alunos estão em conjunto (e com o professor). No entanto, esta componente pode ser aprofundada em atividades direcionadas para tal, como com atividades

“que mobilizem a capacidade de os alunos reflectirem e falarem sobre os seus textos e sobre o processo que conduziu à sua construção. A dimensão metadiscursiva constitui [por isso] um instrumento de consciencialização em relação às características dos textos produzidos e em relação a alternativas possíveis (...) [sendo assim] um instrumento de aprendizagem da própria escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 11).

Na vertente da ação sobre o contexto há a estratégia de integração de saberes que está ligada ao construir e expressar conhecimento, e também há a estratégia de realização de funções, que por sua vez se relaciona com a conquista do poder da escrita.

Na perspetiva de construir e expressar conhecimento é importante trabalhar a questão de que a linguagem permite aceder às formas de representação do conhecimento sobre o mundo que nos rodeia e sobre os nossos pensamentos, sentimentos, emoções e imaginações (Barbeiro & Pereira, 2007). Segundo estes autores, a escrita apresenta potencialidades derivadas de dois fatores, que são:

- a produção textual acontece antes de o texto desempenhar as suas funções junto do leitor, permitindo ao aluno tempo para pensar, refletir e procurar novos elementos, experimentando o que é melhor para o texto, podendo alterar a qualquer momento o que está a produzir;
- a escrita dá origem a um produto, que é o texto. Esse texto torna-se autónomo, torna-se um registo que permanece para além do momento em que foi produzido, sendo possível consultá-lo a qualquer momento, em qualquer tempo, podendo também ser alvo de novas etapas de reescrita pelo autor.

Uma vez que um escrito se torna permanente e fruto de conhecimentos de alguém (a vários níveis), pode-se afirmar que a escrita é um instrumento de construção de conhecimento. Assim, a integração de saberes dá-se entre a escrita e o conhecimento que por ela é expresso. Uma vez que o texto a produzir exige que sejam mobilizados conhecimentos prévios, é necessário tomar decisões quer ao nível do conteúdo, quer ao nível das palavras, quer da sua organização. No 1º Ciclo, especialmente, o ensino da escrita não se limita às horas estabelecidas para a Língua Portuguesa enquanto objeto de estudo. Articula-se com todas as áreas disciplinares, pois está presente em todas elas. Deste modo, a escrita assume a realização de diversas funções.

Ainda na mesma vertente, outra estratégia é a de explicitar a realização de funções que a escrita apresenta. Quando se compreende que a escrita é fundamental para realizar funções, conquista-se o poder da escrita. Por isso, “aprender a escrever é também aprender a usar a escrita para a realização de funções” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 12). Muitas das funções realizadas pela escrita estão ligadas à própria aprendizagem, entre outras: registar, expressar, organizar o conhecimento tendo em conta certas intenções (Barbeiro & Pereira, 2007).

Todas estas estratégias podem surgir conjugadas entre si, como referem os autores mencionados, relacionando-se com diferentes vertentes ou diversos momentos de uma atividade de escrita que estabeleça um percurso entre o momento inicial e o de escrita de um texto que realiza determinadas funções (Barbeiro & Pereira, 2007).

Ainda no que se refere ao papel do professor, Luísa Álvares Pereira (2001) refere que este deve seguir alguns pressupostos. Esses pressupostos são:

- necessitar de proceder a uma interação entre diferentes domínios, designadamente: a oralidade-escrita e a leitura-escrita. Esta interação tem como objetivo ajudar os alunos a projetarem conhecimentos e habilidades linguísticas de um domínio para outro (Oriol-Boyer, 1988-89, citado por Pereira, 2001);
- instituir momentos de resolução de problemas de escrita a vários níveis: na perspectiva de modelos de desenvolvimento da escrita no início do ensino formal (Martins & Niza, 1998, citado por Pereira, 2001). Problemas esses que se relacionam com aspetos conceptuais e de realização da escrita, na perspectiva da planificação, textualização e reescrita (Préfontaine, 1998, citado por Pereira, 2001), e na perspectiva de desenvolver situações de escrita onde esta tenha múltiplas finalidades;
- incorporar problemas de escrita nos dispositivos didático-pedagógicos  
“que obedeçam a uma determinada racionalidade, sistematicidade e instrumentação, sendo capaz de se prever e antecipar o que os alunos, através deles, vão aprender” (Pereira, 2001, p.39).

Em suma, o professor deve ser regulador e organizador de atividades didáticas que põem em ação o complexo processo da escrita, recorrendo a exercícios de facilitação processual e a trabalhos colaborativos para que cada aluno consiga atribuir sentido e funcionalidade/utilidade às tarefas de escrita. Uma das formas de trabalho é através da exploração da sua exposição ao seu processo genético de escrita e pela socialização com diferentes escritos, de modo a estabelecer relações entre si (Pereira, 2001).

No entanto, é também necessário que o professor seja ele mesmo alguém que tenha contacto com a escrita, escrevendo e gostando de escrever, ou seja o professor tem de contactar com os problemas que a escrita coloca para poder compreender as dificuldades dos alunos durante as atividades. Só assim poderá compreender a complexidade deste processo. Tem de ter experiência, tem de passar pelo processo. Só sendo um *escrevente reflexivo* (Pereira, 2001) e só confrontando a sua escrita com a de outros poderá compreender o trabalho dos alunos a nível desta aprendizagem. Deve ainda ter consciência que a escrita é um saber que nunca acaba e nunca é igual (Pereira, 2001), pois cada texto, cada ideia, é diferente.

Deste modo, e como referem Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), é função da escola garantir a aprendizagem das técnicas e estratégias de escrita, assim como ajudar os alunos a dominar as variáveis essenciais envolvidas nesta atividade, nomeadamente o assunto, o interlocutor, a situação e os objetivos do texto a produzir (géneros textuais e suas características). Também deve ensinar a usar a expressão escrita como instrumento de apropriação e transmissão do conhecimento a nível transversal a todas as áreas disciplinares.

### **1.1. Dificuldades das crianças refentes à escrita**

Tendo em conta a complexidade da competência de escrita é importante conhecer as dificuldades que as crianças sentem ao longo desta aprendizagem, para melhor as ajudar nesse percurso.

Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo (2005) abordam os problemas que as crianças têm de resolver para produzir textos escritos, sendo estes de vária ordem.

Existem problemas de clareza cognitiva, pois as crianças, muitas vezes, desconhecem que a escrita tem sentido, que corresponde à transcrição da linguagem oral e que a linguagem escrita pode ser segmentada em unidades de várias ordens. Também têm dificuldades em encontrar na oralidade a relação com a escrita (encontrar as mesmas unidades). Assim, têm dificuldade em compreender que a escrita é uma representação da fala, logo, tem som e significado.

Outros são de ordem de referenciação espacial, uma vez que as crianças não sabem como abordar a letra, a palavra, a frase e o texto. Também os há ao nível do grafismo, uma vez que não dominam o gesto gráfico, vendo-se a reproduzir o código escrito imperfeitamente.

Há, também, os problemas de ordem de conteúdo e criatividade, ou seja, muitas vezes, as crianças sentem dificuldades ao nível da imaginação e de que mensagem escrever, resultando daí problemas de coerência. No campo da oralidade têm dificuldade em formular frases e em memorizá-las.

A nível do domínio do código, uma vez que a relação fonema/grafema ainda não está adquirida, não conseguem, por isso, codificar as suas mensagens, pois as unidades de escrita não são dados adquiridos, sendo construídas pela criança à medida que aprende a escrever.



A nível das convenções linguísticas, uma vez que as crianças não dominam a ortografia, a sintaxe, as regras de apresentação dos diferentes tipos de texto.

## **1.2. Linguagem oral e linguagem escrita**

Outro aspeto que é importante realçar é o facto de linguagem oral e de linguagem escrita estarem relacionadas. No entanto, existem diferenças entre si que devem ser trabalhadas com os alunos.

A linguagem oral caracteriza-se por:

- apresentar uma relação direta entre interlocutores;
- ser produzida num contexto de comunicação conhecido e partilhado pelos interlocutores;
- ser regulada pelo desenrolar da dinâmica entre os interlocutores;
- a planificação do que se vai dizer não ser trabalhada, havendo a possibilidade de reformulação, retoma e explicitação do discurso e de sentidos;
- apresentar uma sequência de sons produzidos ao longo de um tempo;
- ser de carácter transitório, temporal, usando o sistema auditivo como recetor.

(Martins & Niza, 1998)

A linguagem escrita tem outras características, sendo elas:

- não pressupor uma relação direta entre interlocutores;
- apresentar um contexto de comunicação não partilhado entre quem escreve e quem lê;
- não ser regulada pelo desenrolar da dinâmica entre interlocutores;
- a planificação do texto no seu todo;
- a sequencialidade de marcas organizadoras num espaço e no tempo;
- a permanência espacial e visual, sendo a visão o seu sistema de receção.

(Martins & Niza, 1998)

Tendo em conta estas características, é fundamental, quando se inicia a aprendizagem formal da escrita e da leitura, trabalhar as relações entre a linguagem oral e a escrita e os processos que permitem a passagem de uma para a outra, que podem passar pela criação de situações em que a partir da fala se elabora a escrita e vice-versa (Martins & Niza, 1998).

Também Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo referem a não linearidade entre a escrita e a oralidade, não podendo estas duas capacidades ser totalmente dependentes nem totalmente separadas (Pereira & Azevedo, 2005). As autoras exploram a dificuldade das duas capacidades, sendo que a produção verbal escrita é de um nível de dificuldade superior ao da produção verbal oral, uma vez que o locutor tem de conseguir gerir e avaliar o conteúdo a dirigir ao destinatário e a linguagem a ser mobilizada sobre esse conteúdo. O facto da comunicação escrita ser em diferido não permite ao autor saber em que medida é que o que propõe nos planos do conteúdo e das formulações linguísticas está de acordo com os conhecimentos, interesses e possibilidades linguísticas do interlocutor (Pereira & Azevedo, 2005). Assim, é de realçar que, quando se produz um texto, tem que se pensar na linguagem a utilizar, ao passo que, quando se comunica verbalmente, não há essa necessidade de reflexão porque a mensagem pode ser alterada em função da reação imediata do interlocutor. É nesta reflexão que o papel do professor é muito importante (Pereira & Azevedo, 2005).

É possível constatar a maior facilidade com que os alunos contam narrativas orais, sendo que, quando as vão passar para o plano da escrita, produzem frases que, muitas vezes, não constituem texto, pois não apresentam conteúdos que se relacionem com os princípios de textualidade. Esta dificuldade prende-se com o facto de as crianças estarem habituadas a comunicar oralmente desde muito pequenas, ao contrário da escrita, cuja aprendizagem é posterior à da comunicação oral (espontânea e anterior). Deste modo, aproveitando os conhecimentos orais, é possível levar o aluno a compreender que há uma ordenação escrita dos textos, ou seja, as ideias têm de ser escritas segundo uma ordem lógica para o leitor, uma vez que este pode não conhecer a realidade presente no texto escrito por outrem. Devido a este facto a explicitação das ideias sofre transformações (sintáticas, semânticas...) da oralidade para a escrita (Pereira & Azevedo, 2005). Para que os alunos possam relacionar estas duas capacidades, é importante trabalhar também o discurso oral, criando momentos próprios e orientando os discursos para uma forma cada vez mais elaborada e ordenada de transmissão de ideias, para que assim a oralidade se assemelhe à escrita (Pereira & Azevedo, 2005).

As mesmas autoras estabelecem uma tripla constatação sobre a aprendizagem das crianças. A primeira é a constatação linguística, ou seja, a língua portuguesa escrita é uma representação da língua falada. A segunda é a constatação psicolinguística, ou

seja, em todas as aprendizagens linguísticas, o aluno progride da oralidade para a escrita. Por fim, a terceira constatação é aquela que é relativa às aprendizagens, ou seja, todas as aprendizagens têm como base uma(s) aprendizagem(ns) anterior(es). Nesta perspetiva, compreende-se que as crianças adquiram a escrita a partir do que aprenderam oralmente. Daí que, numa fase inicial, as crianças escrevam como falam, tanto do ponto de vista da estrutura narrativa, como do ponto de vista ortográfico. Isto demonstra que não diferenciam estas duas competências, resultando daí vários erros. Mas, este é o ponto de partida e deve ser aproveitado e explorado de modo a enriquecer os conhecimentos e aprendizagens das crianças (Pereira & Azevedo, 2005).

Zorzi (1998, referido por Pereira & Azevedo, 2005) é de opinião que as relações entre a escrita e a oralidade são em ambos os sentidos, ou seja, tanto a oralidade influencia a escrita, como esta influencia a oralidade. Assim, à medida que a aprendizagem da escrita evolui, a oralidade também ganha novos conhecimentos, atingindo outro nível, mais formal e refletido. Deste modo, existe uma relação entre a consciência fónica e a aquisição da escrita e vice-versa.

Outra competência que se relaciona com a escrita e com a oralidade é a leitura. Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo relacionam a leitura com a escrita, atribuindo a cada competência distintas funções. A função da escrita é ser um instrumento de análise linguística da língua e metalinguística. A leitura permite construir conhecimentos específicos da escrita, primeiramente a nível da ortografia e depois a nível lexical e sintático. Daí a importância de relacionar ambas as competências, alimentando a escrita com a leitura e a leitura com a escrita (Pereira & Azevedo, 2005).

Estas autoras referem um estudo desenvolvido na Universidade de East Anglia que tenta estabelecer alguns estádios de desenvolvimento da escrita, até, aproximadamente, aos nove anos de idade. Este estudo estabelece que existe uma espécie de escrita produzida e o que a criança está a aprender (aspeto compositivo e aspeto comportamental), para cada fase.

Na primeira fase (orientação face à escrita), a criança produz garatuja de texto, com ou sem ilustração. No aspeto compositivo, a criança está a aprender a diferença entre desenho e escrita e o conceito de palavra. A nível comportamental, está a aprender a prestar atenção à letra de imprensa, a controlar instrumentos de escrita, a escrever da esquerda para a direita e produzir algumas formas idênticas às letras.

Na segunda (produção de texto inicial), a criança produz escritas que pode ler e que incluem algumas letras convencionais. A nível compositivo está a aprender a escolher as próprias palavras para escrever uma mensagem e a aprender os conceitos de “letra” e “estrutura de palavra”. A nível comportamental, a criança está a aprender a formar e orientar as letras, a controlar o tamanho destas, a usá-las para construir frases e a deixar espaços entre palavras.

De seguida, na terceira fase (escrita independente inicial), a criança produz textos simples que podem ser lidos, em parte, por outras pessoas. A nível compositivo, está a aprender a produzir mensagens que podem ser lidas por outros e os conceitos de “frase” e “texto total”. A nível comportamental, está a aprender a organizar palavras para criar frases, a distinguir letras minúsculas de maiúsculas, como escrever palavras familiares e algumas palavras através do seu som.

Na quarta fase (escrita associativa), a criança produz textos mais ou menos corretos, fluentes e com as ideias expressas sem muitas dificuldades. A nível compositivo, está a aprender a escrever textos coerentes e razoavelmente corretos e os conceitos de “história”, “relato” e “regras de ortografia”. A nível comportamental, está a aprender a ligar frases, usar a pontuação, usar regras de ortografia e a monitorizar e alterar textos.

Por último, na quinta fase (para além da escrita associativa), a criança produz diferentes tipos de textos (narrativas pessoais, relatos, explicações, entre outros). A nível compositivo está a aprender a planear um texto tendo em conta as necessidades do leitor e as intenções do autor e os conceitos de “audiência” e “ponto de vista”. Enquanto a nível comportamental, está a aprender a controlar a sequência de tempos verbais, a produzir frases complexas, a manter a coesão dentro e entre frases complexas e a rever textos.

Estas aprendizagens devem ser sempre vistas à luz do contexto sociocultural em que as crianças estão inseridas, e tendo em conta as características tanto da turma como de cada aluno.

### **1.3. Fatores cognitivos, emotivos e sociais**

As emoções sentidas pelos alunos ao longo das atividades de escrita são muito importantes e cruciais para construir uma boa e segura relação com a escrita. As

emoções nascem durante o processo de escrita e por meio da participação em atividades que atribuam funções aos textos elaborados (Barbeiro & Pereira, 2007).

Durante o processo é importante que se crie um ambiente estimulante, seguro, que ajude a superar as dificuldades que podem aparecer. Para isso, é importante que o professor seja um colaborador deste ambiente e que o promova, ajudando e dando segurança aos alunos antes, durante e depois das atividades. A colaboração entre pares também estimula este ambiente, bem como a valorização das conquistas dos alunos. Assim, os alunos sentir-se-ão satisfeitos com os seus progressos, bem como incentivados a escrever mais (Barbeiro & Pereira, 2007).

Segundo estes mesmos autores (2007), outro aspeto importante é, além da sensação de domínio da escrita, é a capacidade de criar textos livremente, nos quais os alunos podem escrever com base nas suas experiências e nas suas ideias e imaginação, criando laços ainda mais fortes com a escrita.

No que diz respeito ao produto escrito, as experiências gratificantes ligam-se mais à partilha e à realização de funções. Para isso é importante que os textos estejam integrados num contexto em que adquiram valor, relacionando fatores emocionais e sociais. Os contextos sociais são fontes de emoções prazenteiras em relação à escrita, se permitirem a participação dos alunos no seu seio (Barbeiro & Pereira, 2007).

Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo também referem a importância do fator social da escrita, uma vez que quando se escreve para “outro ausente”, é-se obrigado a confrontar-se com a representação existente do destinatário, e é-se também obrigado a resolver vários problemas relacionados com a legibilidade do seu texto. Nesta perspetiva, a motivação é um fator de extrema importância, pois relaciona-se com a finalidade da escrita. Escreve-se para alguém, por algum motivo, para comunicar algo, para criar algo. Assim, é importante criar oportunidades de escrita com sentido para os alunos, permitindo que estes descubram a importância da escrita para as suas vidas. Nesta perspetiva social e construtivista, as situações interativas em redor da resolução de problemas referentes à escrita são bastante fortificantes para a progressão da aprendizagem dos mecanismos metadiscursivos e metapragmáticos dos textos (Pereira & Azevedo, 2005).

As mesmas autoras referem, ainda, a existência de três condições determinantes para que cada aluno se possa sentir sujeito da sua própria escrita, sentindo-se motivado para a atividade, são elas:

- proporcionar um espaço de interação e motivos relacionados com a escrita, em que o aluno se revela e age de acordo com os seus interesses através da produção escrita;
- ajudar o aluno a pensar que o que escreve na escola, é importante fora deste meio (Emília Ferreiro, referida por Pereira & Azevedo, 2005). Deste modo, a envolvimento do aluno com o trabalho de linguagem tem maior significado, uma vez que abarca a sua realidade global (na escola e fora dela);
- criar tempos para ler e escrever, tempos esses que sejam de real aprendizagem destas duas competências. Isto implica o aluno em atividades cognitivas, em detrimento de processos mecânicos de resposta a questões.

Uma vez que a escrita é uma tarefa complexa, pois põe em ação variados fatores, é importante que o aluno crie uma relação amigável com esta tarefa, tendo confiança nas suas próprias capacidades para produzir textos com sentido, circulando no mundo da escrita à vontade, sem medos e sem desconfianças. É importante que ganhe cada vez mais consciência de que o processo de conhecimento da escrita não tem fim, uma vez que existem vários tipos de textos, diferentes processos de produção, diferentes ideias, sentimentos e até formas de escrita (manual, novas tecnologias, banda desenhada...) (Pereira & Azevedo, 2005).

O papel do professor, como já foi referido anteriormente, é de extrema relevância, uma vez que serve como mediador na construção destes saberes, gerando ambientes ricos e interativos que ajudem cada aluno a avançar segundo os seus ritmos referentes a este processo e também relacionados com a capacidade de autoavaliação (Pereira & Azevedo, 2005).

#### **1.4. Aprendizagem da escrita**

Toda a aprendizagem pode ser caracterizada em três fases (Fitts 1962, citado por Dowling & Leong, 1982, e por Martins & Niza, 1998):

- fase cognitiva;
- fase de domínio;
- fase de automatização.

A aprendizagem da leitura e da escrita engloba estas três fases.

A fase cognitiva corresponde à construção de uma representação sobre as funções da linguagem escrita, ou seja, sobre aspetos como para que serve saber ler e escrever (a utilidade destas aprendizagens para a vida). Corresponde, também, a uma representação sobre a natureza da linguagem escrita, ou seja, sobre quais são as características desta linguagem e como se relacionada com a linguagem oral (Martins & Niza, 1998).

A fase do domínio corresponde ao trabalho das várias operações necessárias à leitura: aprender a tratar o código (reconhecer palavras, usar correspondências grafo-fonológicas para ler palavras desconhecidas) e a tratar semântica e conceptualmente o texto, procurando o seu sentido (questionar o texto, antecipar elementos sintáticos ou semânticos, organizar elementos identificados, memorizar informações semânticas e o significado do texto) (Martins & Niza, 1998).

A fase de automatização corresponde ao momento em que a criança já lê textos, usando as diversas estratégias de leitura aprendidas sem pensar conscientemente que as está a usar (Martins & Niza, 1998).

Para iniciar o processo da leitura e da escrita, a criança tem que descobrir que a linguagem escrita serve várias intenções comunicativas. Também tem de descobrir a forma como um dado sistema de escrita codifica a linguagem oral, ou seja, tem de compreender a relação entre a escrita e a oralidade e que tudo o que é dito pode ser escrito e que tudo o que é escrito pode ser lido (Martins & Niza, 1998). Para que este processo atinja sucesso é necessário que as três fases sejam apreendidas e que as dificuldades sejam trabalhadas e ultrapassadas, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita é uma tarefa cognitiva, em que o aluno tem de adquirir conceitos, num primeiro momento, para depois os conseguir transformar em processos automatizados (Martins & Niza, 1998).

Depois destes procedimentos automatizados emerge a competência compositiva, que nunca será completamente automatizada, uma vez que cada texto é um novo desafio, que apresenta novas possibilidades alternativas para a sua construção, dependendo da função que o escritor lhe pretende dar (Barbeiro & Pereira, 2007).

Esta competência implica ativar conteúdos; decidir sobre a sua integração ou não; se sim, como articulá-los com outros elementos do texto; e dar a esses conteúdos uma expressão linguística para serem materializados no texto, respeitando exigências de

coesão e coerência (Barbeiro & Pereira, 2007). A competência compositiva mobiliza-se a diferentes níveis, são eles:

- nível global, que corresponde à organização das grandes unidades do texto, ou seja, a macroestrutura;
- nível específico, que corresponde à combinação e expressões linguísticas, isto é a microestrutura.

(Barbeiro & Pereira, 2007).

Decidir como organizar a informação, decidir estratégias de desenvolvimento, escolher as palavras a usar para definir ideias são capacidades que os alunos têm de desenvolver para conseguir produzir textos. Gerar e saber gerir textos é o grande objetivo da produção textual e não há predefinições no processo de escrita. Este é aberto em diversos níveis de decisão e por isso, também, complexo pois

“mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de factores, cognitivos, emocionais e racionais, quando é levado à prática” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.17).

O próprio processo apresenta variações tendo em conta a situação e a pessoa que escreve, nomeadamente quanto ao grau de domínio da escrita. Não é um processo uniforme. Assim, os desafios que vão sendo encontrados ao longo do processo não são apenas referentes ao domínio de um modelo fixo do processo para criar um texto, mas sim referentes à transformação do processo de escrita de modo a facilitar ao aluno todas as potencialidades da escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

A aquisição da escrita e a sua aprendizagem não pode ser considerada um desenvolvimento que acontece hierarquicamente, ou seja, do simples para o complexo, devendo antes ser encarada como uma atividade em evolução que é exercida através de um vaivém entre o processo redaccional e as estratégias cognitivas e metacognitivas que incidem sobre aspetos linguísticos e discursos de fala (Pereira, 2001). É, deste modo, que a aprendizagem da escrita deve ser vista e trabalhada com os alunos, pois, se o professor compreender que este é um processo em evolução, irá ser muito mais compreensivo em relação aos avanços e recuos dos alunos ao longo deste processo de aprendizagem.



A aprendizagem da escrita não é o domínio de um conjunto de habilidades motoras ou de outros pré-requisitos que se treinam antes de se começar a escrever. A escrita passou a ser vista como uma atividade que se desenvolve e se aprende através da prática efetiva da escrita, ou seja, aprende-se a escrever, escrevendo (Martins & Niza, 1998). Assim, a escrita é um processo que requiere a resolução de vários problemas: encontrar o que se pretende dizer para redigir, como por em texto o que se quer dizer, que palavras utilizar, como organizar as frases, os parágrafos, ou seja, como criar o texto em si (Martins & Niza, 1998). É uma atividade de comunicação que tem funções sociais, tendo em conta as necessidades e objetivos de quem escreve e de quem lê, não existindo “uma boa escrita”, mas sim “boas escritas”, na medida do que se pretende comunicar, para quem se quer comunicar e como se quer comunicar, bem como do género textual que se pretende escrever. Uma narrativa tem características diferentes de uma carta e uma carta tem características diferentes de um relatório científico. Cada género tem as suas características e “bem escrito” corresponde a essas características (Martins & Niza, 1998). Pensando na escrita como um processo que se vai aprendendo e acreditando que todas as crianças são capazes, o professor pode ajudar o aluno a escrever, desde o início, textos com sentido. Para isso é importante ter como ponto de partida os conhecimentos de cada criança sobre a linguagem escrita, as suas necessidades e as intenções comunicativas (Martins & Niza, 1998).

O processo da escrita apresenta várias fases, que estão relacionadas com as aprendizagens dos alunos e a sua faixa etária, não sendo estas condições estanques para cada fase.

A tabela seguinte apresenta o modelo de Niccholls et al, que explica este processo.

Tabela nº 1 “Modelo de Niccholls et al. (1989) ”

	Aspetos conceptuais	Aspetos de realização
1ª Fase	Compreensão:  - a escrita serve para	Distinguir desenho da escrita.  Controlar instrumentos de escrita.

	<p>comunicar;</p> <p>- o conceito de palavra escrita.</p>	<p>Respeitar orientação convencional da escrita.</p> <p>Iniciar cada linha debaixo da anterior.</p> <p>Reconhecer algumas palavras.</p> <p>Distinguir som inicial em algumas palavras.</p>
2ª Fase	<p>Compreensão:</p> <p>- uma mensagem pode ser escrita com palavras que são escolhidas e ordenadas;</p> <p>- o conceito de letra;</p> <p>- uma palavra é constituída por um conjunto fixo de letras.</p>	<p>Formar e orientar letras.</p> <p>Controlar o tamanho destas.</p> <p>Usar letras para formar palavras.</p> <p>Deixar espaços entre palavras.</p> <p>Identificar sons em algumas palavras.</p>
3ª Fase	<p>Conseguir escrever mensagens legíveis para outrem.</p> <p>Início da aquisição do conceito de frase e texto.</p> <p>Compreensão da necessidade de dominar a ortografia.</p>	<p>Organizar palavras em frases.</p> <p>Usar letras minúsculas e maiúsculas.</p> <p>Soletrar algumas letras (ou tentar).</p> <p>Escrever palavras conhecidas de forma correta.</p> <p>Controlar a ortografia de certas palavras.</p>
4ª Fase	<p>Capacidade de:</p> <p>- estruturar histórias escritas;</p> <p>- relatar, sequencialmente, uma experiência;</p>	<p>Usar uma maior diversidade de conetores.</p> <p>Usar sinais de pontuação de modo correto.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- planificar um texto de modo global;</li> <li>- utilizar regras básicas de ortografia.</li> </ul>	Controlar a escrita de um texto para que este corresponda ao que se pretende comunicar/expressar.
5ª Fase	<p>Capacidade de um texto em função:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da representação que se constrói sobre o leitor (aquele que lê o que se escreve);</li> <li>- do ponto de vista de quem escreve.</li> </ul>	<p>Controlar a sequência temporal.</p> <p>Produzir encadeamentos frásicos mais complexos.</p> <p>Cuidar da revisão dos textos.</p>

Fonte: Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta

A produção textual é uma atividade complexa e envolve múltiplos processos, pressupondo a tomada de múltiplas decisões (Applebee, 1984; Bereiter & Scardamalia, 1987; Kress, 1994; Foster, 1992; Nystrand, 1981; Czerniewska, 1994, citados por Martins & Niza, 1998). Este processo é feito através de mecanismos de planificação, textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007).

A pessoa que escreve realiza diversas atividades enquanto está a escrever: ativa conhecimentos sobre o tópico e sobre o género textual, programa a forma como vai realizar a tarefa, efetua pesquisas e consultas, toma notas, seleciona e organiza informação, elabora planos que orientem a organização do texto ou unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases; redige o texto, procurando as palavras mais relevantes; avalia o que escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo e reformulando. Estas atividades podem ser agrupadas em três componentes: planificação, textualização e revisão, podendo as atividades ligadas a cada componente surgirem em diferentes momentos (Barbeiro & Pereira, 2007).

## **1.5. Componentes: planificação, textualização e revisão**

### **A) Planificação**

É nesta componente que se estabelecem objetivos, se antecipam efeitos, ativa-se e selecionam-se conteúdos, e organiza-se a informação para programar a realização da tarefa (Barbeiro & Pereira, 2007). Também Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo (2005) referem esta componente, relacionando-a com vários subprocessos: produção de ideias e a sua organização e definição dos objetivos do texto.

Na produção das ideias, dá-se a reflexão sobre os conteúdos do texto, bem como o tipo de texto e os seus leitores. No que refere à organização das ideias, este aspeto remete para a seleção destas em relação a determinado assunto e de determinar a ordem lógica mais pertinente a ser apresentada ao longo do texto. As autoras referem que, segundo várias investigações, os iniciados na escrita tendem a escrever as ideias à medida que estas vão surgindo, ao contrário dos escreventes com mais conhecimentos que classificam e organizam as ideias segundo as suas intenções, formando um texto coerente. Estes três parâmetros permitem uma maior organização das ideias em relação ao conhecimento do assunto a escrever, ao conhecimento das expectativas dos leitores, e ao conhecimento da estrutura do texto a produzir.

Devido ao anteriormente mencionando, é importante que se definam tarefas concretas sobre esta componente, para que os alunos deixem de produzir textos apenas através da associação de ideias (Pereira & Azevedo, 2005).

### **B) Textualização**

Esta componente está relacionada com as expressões linguísticas, que organizadas em frases, parágrafos e secções, vão formar o texto (Barbeiro & Pereira, 2007).

Segundo os mesmos autores é durante a textualização que é necessário dar resposta às exigências de: (i) explicitação de conteúdo; (ii) formulação linguística; (iii) e articulação linguística. Na explicitação de conteúdo, o aluno/escrevente deve explicitar as ideias ativadas na planificação, de modo a que o leitor possa aceder ao conhecimento ou seja as ideias têm de ser explícitas não só para quem escreve, como para quem lê. Quanto à formulação linguística remete para a explicitação de conteúdo que deverá ser

elaborada em ligação à sua expressão. A articulação linguística relaciona-se com as interligações entre frases, remetendo para o facto de um texto não ser um conjunto de frases autónomas, mas sim uma unidade em que essas frases se interligam, criando relações de coesão linguística e lógica.

### **C) Revisão**

Esta componente “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19). A revisão pode ser feita em articulação com a textualização, no entanto esta articulação não substitui a revisão final (Barbeiro & Pereira, 2007).

A revisão deve incidir sobre aspetos gráficos, ortográficos e, também, em relação à coesão e à coerência do que foi escrito. Pode desencadear a reorganização e reescrita de algumas partes do texto, dependendo da avaliação feita, da reflexão, do tempo disponível e da existência de alternativas (Barbeiro & Pereira, 2007). Surge ligada à planificação inicial na medida que confronta os objetivos e organização estabelecidos nesse momento com o “produto final”. No entanto, como tem um caráter transformador do processo, a revisão não se limita ao plano inicial, pois na textualização muito pode ter sido acrescentado, modificado ou retirado, tendo em conta o que estava pensado aquando da planificação. Neste sentido, esta componente remete para uma reflexão sobre o texto produzido. A reflexão é importante para tomar decisões sobre a correção e reformulação do texto, bem como para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades para explorar em outros textos (Barbeiro & Pereira, 2007).

A revisão final pode ser auxiliada por guias que permitem a verificação de certos aspetos ligados ao texto, como a nível ortográfico e de pontuação e a nível de extensão da construção frásica, e também da organização do texto. Os itens presentes nos guias devem estar de acordo com as características dos diferentes géneros textuais e com o que foi explicitado em aula. Estas listas ou guiões devem ser construídos em conjunto com os alunos, revelando-se assim “um poderoso instrumento de consciencialização das características que o texto deve apresentar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 27).

Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo (2005) referem a importância de não deixar os alunos sozinhos durante esta atividade. A atividade deve ser orientada e

acompanhada pelo professor. Este deve criar instrumentos que permitam aos alunos olhar, ler e reler o texto por forma a conseguirem compreender o que ganham com a revisão dos textos. Estes instrumentos podem ser: fichas de orientação, listas de verificação, e, ainda, indicações do professor. As listas de verificação são os guiões de orientação de escrita. Outro aspeto relevante é o facto de estes instrumentos serem trabalhados com os alunos e construídos em conjunto com eles. Desde as fichas, aos guiões, até às indicações do professor, são processos e instrumentos que devem ser implementados em conjunto com os alunos, sendo que estes têm uma palavra a dizer sobre as suas estruturas, e, no caso das indicações do professor, o diálogo que se estabelece tem de contemplar as duas partes: alunos e professor. O professor dá indicações, mas também ouve o aluno, dando as indicações de acordo com as sugestões, ideias, necessidades e interesses do aluno, pois o texto, antes de mais, é do aluno; ele é o seu autor.

Estes instrumentos são fortes elementos de autoavaliação, promovendo o desenvolvimento da consciência metalinguística e metadiscursiva do aluno, funcionando como estratégia de desenvolvimento da capacidade de deteção de incorreções nos textos. No entanto, este trabalho tem de ser sistemático, para poder ser um agente transformador dos modos de agir e de pensar dos alunos relativamente aos seus textos e aos dos colegas. Nesta perspetiva, tem de haver uma prática continuada de reflexão sobre a linguagem que os alunos produzem, pois esta é a única forma de gerar nos alunos um olhar crítico sobre as suas produções (Pereira & Azevedo, 2005).

## **1.6. O texto**

O texto “é ancorado num contexto que o explica e legitima, construindo, com todos os textos partilhados dentre de uma comunidade um património discursivo que constrói a identidade dessa comunidade” (Costa & Sousa, 2011, p. 74). Deste modo, estas autoras defendem a criação de contextos significativos para a tarefa da abordagem do texto na dupla vertente da compreensão e produção. Ainda referem que a “actividade de produção e compreensão de textos envolve processos de monitorização e tem subjacente uma certa capacidade para analisar a linguagem” (Camp et al, 2000, referido por Costa & Sousa, 2011, p.74). Assim, deve-se abordar, em sala de aula, o texto e os seus mecanismos de textualização, bem como desenvolver atividades de observação

orientada, de reflexão e de partilha de modo a favorecerem a aprendizagem do texto e das estratégias utilizadas para resolver questões referentes à sua produção e compreensão (Costa & Sousa, 2011).

O processo de produção escrita pode ser explicado através de vários modelos. Segundo Clara Tavares (2007), o modelo desenvolvido por L.S. Flower e J.R. Hayes (1980) é o mais conhecido. Estes autores distinguem três componentes deste processo, sendo eles:

1. “o contexto da tarefa de produção”;
2. “a memória a longo prazo, que faculta dados armazenados necessários para a realização da tarefa (conhecimentos sobre o referente e de ordem discursiva e linguística)” (Tavares, 2007, p. 95);
3. o processo de produção que apresenta três fases: planificação, textualização e revisão.

Este é um modelo global, que tem de ser adaptado consoante o contexto em que se trabalha. Para que o aluno se aperceba de que a escrita é uma atividade complexa e que não é apenas uma acumulação de palavras, mas uma atividade que remete para um conjunto de regras de coesão textual, é necessário que a produção textual e todos os seus mecanismos sejam objeto de estudo e de trabalho desde cedo. Assim, o aluno começa por escrever frases simples, indo, pouco a pouco, compreendendo a diferença entre um conjunto de frases e um texto (Tavares, 2007).

A escrita requer a capacidade de selecionar, combinar expressões, organizá-las numa unidade superior, de modo a construir uma representação do conhecimento correspondente aos conteúdos que se pretendem expressar e comunicar (Barbeiro & Pereira, 2007).

## **1.7. Princípios de textualidade: coerência, progressão e coesão**

### **A) Coerência**

Um texto, para ser coerente, necessita de apresentar os seguintes aspetos:

- estar inserido num esquema formal (qual é o seu género textual, implicando logo as diferentes etapas de cada género de texto. Exemplo: o texto narrativo é constituído, basicamente, por situação inicial, complicação e resolução);

- apresentar materialidade gráfica ou seja, a relação entre o texto e o paratexto, os espaços em branco, as fotografias, os títulos, o corpo de letra, os sublinhados, e a pontuação devem coexistir numa relação harmoniosa e prática;
- apresentar articuladores ou conectores temporais, que permitam compreender a sequência temporal do texto;
- ter articuladores ou conectores linguísticos, de modo a que se estabeleçam relações de causa, consequência, condição;
- ter concordância verbal;
- apresentar anafóricos ou seja, apresentar substitutos lexicais como sinónimos, adjetivos, pronomes.

(Tavares, 2007)

## **B) Progressão e coesão**

A progressão textual permite que o texto avance de um modo articulado. Pode apresentar-se de forma complexa, pois, ao longo do texto, os temas juntam-se a outros temas, uns desaparecem, podendo regressar noutros momentos, cruzando-se e descruzando-se. Não implica uma forma fixa e imutável, uma vez que depende do tema, “da escolha do escrevente e do desenrolar linguístico das suas intenções comunicativas” (Rebelo, Marques & Costa, 2000, p.232). Existem dois tipos de progressão de temas, sendo eles:

- contínuo (quando é retomado ao longo do texto ou numa parte dele, em conjunto com novas informações);
- linear ou evolutivo (quando tema de partida segue um novo contributo, que, ao ser enunciado, se converte em tema e assim sucessivamente).

Um texto tem de progredir. As ideias têm de avançar e fazer sentido no seu conjunto. Para estar em presença de um texto, é necessário que o que está escrito não seja um grupo de frases soltas, sem ligação. É, por isso, que a progressão e a coesão são tão relevantes. É importante que o texto avance, incluindo novas informações e novas propostas, pois se não houver ligação entre o novo e o que já é conhecido ou que já foi mencionado, o conteúdo deixa de ter coesão, tornando-se incompreensível para o leitor (Rebelo, Marques & Costa, 2000).



A coesão não pode ser vista desligada da progressão. Estão interligadas, como foi possível constatar anteriormente, sendo necessário respeitar o equilíbrio entre ambos os princípios, durante a escrita. Estes dois princípios de textualidade podem ser assegurados através de vários elementos: anáforas (sistemas de núcleos coreferências), que remetem para objetos, pessoas e relações no plano/mundo apresentado no texto; sistemas de organizadores temporais e de tempos verbais e conectores, que têm como funções: ligar as frases, os parágrafos e indicar o tipo de relação semântico-lógica em jogo (Rebelo, Marques & Costa, 2000). É importante que haja uma distribuição ordenada de conectores ao longo de um texto, de modo a contribuir para a progressão temática num determinado contexto (Rebelo, Marques & Costa, 2000).

### **1.8. Narrativa**

A narrativa é um género textual que pode ser caracterizado segundo vários aspetos. É constituído por mecanismos temporais, que permitem que haja dinâmica e sucessividade no que está a ser contado. Carlos Reis (1995, citado por Bastos, 2010) refere a existência de uma exteriorização e uma tendência objetiva, sendo que por exteriorização entende-se o propósito de “descrever e caracterizar um universo autónomo, integrado por personagens, espaços e acções” (Carlos Reis, 1995, p.347 citado por Bastos, 2010). É aqui que aparece o narrador, característica deste género e indispensável. Em relação à objetividade referida anteriormente, Carlos Reis refere-se ao que é “visto” pelo narrador, ou seja, o que constitui o centro da narrativa, a história que o narrador conta. Assim, em princípio, não é o narrador o centro, mas sim o que ele conta, o que ele permite que se saiba através da sua narração (lugares, personagens, acontecimentos...).

Ação, intriga, tensão ou conflito, tempo, espaço, personagens, narrador, introdução, desenvolvimento e conclusão, são elementos que caracterizam este género textual. A narrativa remete para os conceitos de narrar, narração, contar algo (Bastos, 2010).

Quanto à estrutura, esta tende a integrar os seguintes momentos: (i) estado inicial ou de equilíbrio; (ii) momento de instauração de um desequilíbrio; (iii) uma ou várias ações para restabelecer o equilíbrio; (iv) parte final, onde o equilíbrio é retomado (Fayol, 1985, referido por Pereira, 2006).

Dentro da narrativa existem outros géneros, como o conto (mais reais ou centrados em fábulas, lendas, mitos...), a novela, o romance, que estão dentro da ficção, podendo estes géneros ir beber a motivos mais realistas ou mais fantásticos (o maravilhoso), dependendo do interesse do escritor.

Nas obras narrativas, sendo elas de que géneros forem, existem aspetos importantes que devem ser levados considerados nas atividades com os alunos.

As personagens e acontecimentos narrados podem ter uma vertente de aproximação com os alunos e com as suas realidades ou interesses. Podem rever-se em determinadas personagens, face às suas características, comparando as suas características com as das personagens. Podem tender a “querer ser” como algumas personagens, por algum motivo: interesses, poderes, atitudes, onde estão inseridas, entre outros aspetos/traços caracterizadores. Por exemplo, o conto, quer no domínio da fantasia quer no do real, *vai continuar a* “reflectir problemas essenciais da natureza humana” (Bastos, 2010, p.124). Logo, os alunos podem identificar-se com personagens ou/e situações que neles são apresentadas.

Pode trabalhar-se num percurso que passe por um melhor conhecimento de si próprio (vertente/percurso centrado no “eu”), como pode trabalhar-se também num percurso mais centrado no conhecimento do mundo e das interações entre “eu” e/com os “outros” (Bastos, 2010). Estes percursos de aprendizagem e crescimento que são apresentados em várias narrativas constituem podem ser trabalhados de forma a fazer um paralelismo com o “domínio progressivo de algumas regras de um “jogo” tão importante como é a vida” (Bastos, 2010, pp.136/137). Deste modo, pode refletir-se sobre alguns valores que surgem intrínsecos, de modo a fazer este paralelismo e a tirar dele algum ensinamento para a vida.

É por todos estes aspetos que a narrativa é muito importante no 1º Ciclo. Ao trabalhar este género textual pode-se refletir em conjunto com os alunos sobre as características das personagens, da ação e de todo o desenrolar dos acontecimentos das histórias, criando paralelismos entre o que foi narrado e a realidade dos alunos, estabelecendo pontos de referência que os alunos podem refletir num outro momento (ou mesmo no momento em questão), de modo a percorrer, passo a passo, o percurso progressivo da vida.

Estas atividades podem ter como objeto tanto leituras de livros como produções textuais dos alunos, sendo que estes últimos podem ser trabalhados igualmente como se fossem de autor.

Outra característica presente na narrativa é a imaginação. Por imaginação, Kieran Egan identifica “a acção ou poder de formar imagens mentais de realidades que não estão efectivamente presentes, ou a acção ou poder de criar imagens mentais daquilo que nunca foi experienciado ou vivido anteriormente” (Egan, 1994, p.19).

A imaginação está ligada aos conceitos de concreto e abstrato. Kieran Egan explora o trabalho com as crianças partindo do concreto para o abstrato, pondo “em causa” o facto de este sistema ser o mais compreensível para as crianças, perguntando se será que “as crianças aprendem melhor tudo com base nesse tipo de experiência [e se] existirão assuntos que se aprendem melhor partindo de outro tipo de experiências” (Egan, 1994, p.20). O autor indica alguns exemplos que exemplificam o interesse das crianças em conceitos mais abstratos do que concretos, recorrendo a algumas narrativas bem conhecidas, como *A Gata Borralheira* e *O Senhor dos Anéis*, narrativas onde a base são conceitos abstratos como os conflitos binários entre medo/esperança, bondade/crueldade, bem/mal, lealdade/traição, coragem/cobardia e honra/egoísmo. O autor reflete sobre a capacidade de as crianças compreenderem estes conceitos abstratos, referindo que estas “têm” de ter uma forma de compreender estes conceitos de forma a dar sentido às histórias, uma vez que eles são a sua base. Assim, o autor refere que a abstração é “um pré-requisito para ser possível compreender a história concreta” (Egan, 1994, p.21). Refere, ainda,

“que as histórias só fazem sentido como tal se já possuímos alguma noção abstracta de enredo para organizar e tornar significativa a força afectiva da história [mencionando que] crianças muito pequenas, por exemplo, percebem que a resolução de certas expectativas, delineadas no início, assinalam a proximidade do fim da história [sendo que] o ritmo narrativo subjacente, abstracto, de expectativa e satisfação, precede e constitui pré-requisito à compreensão significativa da história” (Egan, 1994, pp.21/22).

As crianças apreciam histórias fantásticas, onde o maravilhoso existe. Conseguem interpretá-las, possuindo os instrumentos conceptuais necessários para as tornar significativas. Usam uma vez mais conceitos abstratos. O autor refere que “as crianças não têm, de facto, um conceito lógico de casualidade, mas dispõem claramente de um sentido de casualidade que estrutura o fio condutor das histórias e orienta a

acção” (Egan, 1994, p.27), mostrando como é que elas compreendem o desenrolar dos acontecimentos da narrativa, bem como para compreender o mundo e as experiências que vivenciam.

Como anteriormente referido, os conflitos binários ou oposições binárias são parte integrante da narrativa. As personagens e acontecimentos que decorrem ao longo das histórias assumem conflitos binários, que provocam a ação em si. Estas oposições servem de critério para a seleção e organização da história, sendo o fio condutor do seu desenvolvimento (Egan, 1994). É importante explorar estes conflitos, no plano da compreensão dos textos e, também, no plano da realidade e da vida, pois fazem dela parte.

Outra característica é o significado afetivo que está presente nas histórias. Estas estão relacionadas com respostas afetivas, despertam emoções, tanto no leitor, como no escritor, contador de histórias e ouvintes. É “o ritmo do conflito binário, os acontecimentos a que a ele conduz e a sua resolução” (Egan, 1994, p.41) que provoca emoções, encontrando nos recetores uma ressonância afetiva, uma vez que há uma identificação destes com os conteúdos/acontecimentos/personagens das histórias.

### **1.9. Estratégias para trabalhar a narrativa no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Quanto ao trabalho a desenvolver com os alunos a nível da competência textual (narrativa), Luísa Alvares Pereira refere que não é observando naturalmente o desenvolvimento desta competência que os alunos a atingem e melhoram, mas sim através de uma intervenção decisiva, apostando na *Zona de Desenvolvimento Potencial* do aluno (Vygostsky, 1979, citado por Pereira, 2006), que é

“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução interdependente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygostsky, 1979, p.99, citado por Pereira, 2006, p.196).

Tendo como base esta perspetiva, a aprendizagem desta competência passa por elaborar configurações didáticas e pedagógicas que se relacionam com o nível global do texto e com o facto de o professor ser um mediador privilegiado e organizador das aprendizagens. Assim, cria-se um ambiente de ensino favorável a todos os alunos, em

especial para aqueles que têm mais dificuldades, uma vez que há um maior apoio por parte de todos os intervenientes (Pereira, 2006).

Glória Bastos (2010), referindo Decéau (1994), exemplifica alguns percursos pedagógicos que podem ser trabalhados com os alunos:

- “reflexão sobre a personagem de ficção e sobre os indícios através dos quais se desenha o seu carácter, no diálogo ou na acção”;
- reflexão sobre os níveis de língua, através da comparação entre passagens narrativas e diálogos ou análise entre as variações no próprio diálogo tendo em conta diferentes personagens;
- “reflexão sobre a noção de “ponto de vista”, dado que por vezes o mesmo facto pode ser encarado de formas diferentes por diferentes intervenientes” (narrador, os heróis, outras personagens)

(Bastos, 2010, p.140).

Os autores Dolz e Schneuwly (1996, citados por Pereira, 2006), apresentam um agrupamento de géneros para estudar com os alunos ao longo da escolaridade. Esta proposta é feita com base na capacidade de linguagem e dos géneros narrativos e consubstancia-se em duas partes: aspetos tipológicos/capacidades de linguagem dominantes e exemplos/géneros orais e escritos.

No primeiro aspeto há dois tipos de linguagem dominante: a cultura literária ficcional (narrar: construção da ação através da intriga) e documentação e memorização de ações humanas (relatar: representar experiências vividas, situadas no tempo, através de um discurso). Para estes dois tipos de linguagem existem, entre outros:

- para a narração o conto maravilhoso; a fábula; a lenda; a narrativa de viagem; o conto mítico; o romance; o romance histórico; a novela fantástica;

- para o relato a história de vida; a narrativa de viagem; o diário; a autobiografia; a narrativa histórica; a reportagem; a crónica desportiva; a biografia.

Estes autores e Noverraz (2001, citados por Pereira, 2006) propõem ainda mais possibilidades para trabalhar com os alunos. Os autores dividem em pares de anos de escolaridade o tipo de atividades a realizar para “narrar” e “relatar”.

No 1º e 2º ano, na narração, os autores propõem o livro para completar. No relato, propõem relatos de experiências vividas, apresentadas em áudio. No 3º e 4º, a nível do “narrar”: o conto maravilhoso e a narrativa de aventura. Para o relato: o testemunho de experiências de vida. No 5º e 6º ano, para a narração: o conto do como e

do porquê e, ainda, a narrativa de aventura. A nível do relato: a notícia. Por fim, para o 7º, 8º e 9º, a nível do “narrar”, é proposto a paródia de conto; a narrativa de ficção científica e a novela fantástica. Para o relato, é proposto a nota biográfica e a reportagem radiofónica.

Outras estratégias de trabalho da narrativa estão relacionadas com a importância de proporcionar “situações que provoquem a necessidade e a oportunidade para parafrasear, recontar, resumir partes ou textos integrais, hierarquizar os elementos constituintes de um texto, completar um texto inacabado” (Pereira, 2006, p.206) e são bastante pertinentes para praticar a escrita. Também a “reelaboração de um determinado elemento do género em estudo (modificar o ponto de vista do narrador, reescrever o texto à luz de um elemento novo...) ” (Pereira, 2006, p.206), ao se relacionar com a adaptação do todo textual a um novo dado, contribui para o desenvolvimento da “capacidade de pensar na adaptação do local à globalidade do texto” (Pereira, 2006, p.206).

Também atividades que permitam que os alunos percecionem as diversas maneiras como a narrativa pode ser iniciada (descrição de ações, palavras de personagens...), as várias formas que pode assumir a ação de modificação (quais os elementos que são responsáveis pelo desencadear da intriga), bem como as outras ações, e os processos de conclusão, são atividades de grande relevo para o trabalho sobre a narrativa (Pereira, 2006). Beaugrande (1980, citado por Pereira, 2006), propõe algumas estratégias interessantes, que podem ser aplicadas de forma recursiva:

“construção de um mundo narrativo com, pelo menos, uma personagem, a identificação de um estado inicial, de um problema e de um objectivo para a personagem, a criação de um estado final que corresponda ou não à consecução do objectivo” (Beaugrande, 1980, citado por Pereira, 2006, p.208).

No âmbito desta estratégia, a problematização da integração de um excerto num dado momento da estrutura narrativa pode ser pertinente, no sentido da compreensão da coerência semântica e pragmática de qualquer texto. Deste modo,

“identificar e justificar lógicas de pertença de determinadas partes de textos a uma dada história, da mesma maneira que associar momentos descritivos a determinada narração, e não a outra qualquer, são actividades que, pela sua própria natureza, conduzem ao desenvolvimento da competência textual e narrativa” (Pereira, 2006, p. 208).

Assim, atividades que resultem em comparações (comparar início e fim de um relato ou de uma história; relacionar com outros relatos ou histórias), transformações

(de um excerto em discurso indireto para direto ou vice versa), identificações (do objetivo visado com o texto), seleções (apresentar personagens e/ou alguns dados e escolher os que podem pertencer a um conto maravilhoso ou a um relato de experiências vividas), reescritas (recontar por palavras próprias; resumir; recontar uma narrativa em Banda Desenhada), desconstruções (dividir o texto em partes lógicas; fazer esquemas do texto), reconstruções (a partir de excertos, reconstruir o texto; ordenar cronologicamente partes de um relato), produções (modificar cenários; escrever um texto a partir de um plano), integrações (incluir uma cena nova, descrição e/ou diálogo), são atividades que permitem aos alunos (re)conhecer “progressivamente o funcionamento de determinados géneros narrativos [para que assim] inferiram regras para uma boa formação de um dado texto narrativo” (Pereira, 2006, p.209).

### **1.10. Ortografia e pontuação**

A ortografia é uma das partes fundamentais da escrita, sendo por isso necessário ajudar os alunos e explorar o funcionamento das regras de ortografia. Pereira e Azevedo referem cinco estádios de aquisição da ortografia, considerados por Richard Gentry (citado por Beard, 2000, e por Pereira & Azevedo, 2005). São eles:

1. estágio pré-comunicativo, correspondente ao uso de símbolos do alfabeto para representação de palavras;
2. estágio semi-fónico, correspondente às primeiras tentativas de uso do sistema alfabético;
3. estágio fonético, correspondente ao momento em que a criança já conhece todos os sons e letras, utilizando porém a grafia fonética;
4. estágio transicional, correspondente ao momento em que a criança usa a grafia fonética e a convencional;
5. estágio convencional, correspondente ao momento em que a base do conhecimento de ortografia está estabelecida.

O professor deve desenvolver nos alunos um comportamento que os leve a colocar dúvidas, fazendo também verificações e refletindo sobre as palavras, de modo a que estes deixem a escrita fonética, passando para a alfabética. A escrita apresenta uma variedade de propriedades linguísticas, espaciais e temporais, que obrigam à compreensão de vários aspetos de modo a ser aprendida (Pereira & Azevedo, 2005).

É necessário compreender a relação entre letras e sons, ou seja, que as primeiras representam sons, que um som pode ser representado por uma letra, que uma letra pode representar vários sons e que um mesmo som pode ser representado por uma variedade de letras. É, também, necessário compreender que existe uma correspondência quantitativa entre letras e sons, ou seja, cada palavra é escrita com um dado número de letras, que pode nem sempre corresponder ao número de fonemas que a compõem. E que é importante compreender muitos outros aspetos: a posição de cada letra no espaço gráfico, a direção da escrita, a linearidade, a segmentação, entre outros aspetos (Pereira & Azevedo, 2005).

As mesmas autoras referem que Zorzi menciona a importância da criança ser capaz de identificar semelhanças sonoras entre as palavras, resultando daí estratégias geradoras de escrita, o que possibilita a construção silábica e a variação de intensidade de um sílaba para outra, trabalhando assim a noção de tonicidade.

Ao compreenderem estes aspetos, as crianças vão conseguir colocar hipóteses fonéticas, substituindo-as depois por hipóteses ortográficas, o que significa que são capazes de refletir sobre as palavras, tanto a partir da sua estrutura sonora, como também a partir de um referencial visual que considera a forma gráfica das palavras.

Zorzi (2003, citado por Pereira & Azevedo, 2005), considera, no mínimo, dois fatores relevantes que interferem na estabilização/memorização da forma de se escreverem as palavras, que atuam de modo interligado. São eles os processos percetivos e os gerativos generalizadores.

Nos processos percetivos, o fator relevante refere-se à memória visual que depende do acesso ao modelo correto e à frequência de ocorrência e uso das palavras, de modo a permitir a estabilização das imagens visuais adequadas das palavras.

Nos processos gerativos generalizadores, o fator principal caracteriza-se pela utilização de pistas fonológicas e gramaticais que ajudem o aluno a decidir como escrever determinadas palavras, facilitando a procura de relações entre palavras que já conhece.

Em relação às incorreções a este nível, as mais frequentes prendem-se com estes aspetos: falta de letras, falta de palavras, substituição de letras, substituição de palavras, separação de palavras, união de letras, união de palavras, abertura de parágrafo, eliminação de parágrafo, maiúsculas e minúsculas (Pereira & Azevedo, 2005).



O professor deve dar ênfase ao contexto de comunicação como suporte de aprendizagem da pontuação (tal como no caso da ortografia) e deve ser estabelecida uma hierarquia entre os diferentes sinais de pontuação, uma vez que não têm a mesma importância entre si, sendo que o ponto final e a vírgula são os mais utilizados, os mais importantes e os mais difíceis. Nigel Hall (1996, citado por Pereira & Azevedo, 2005) sugere três processos de apoio às crianças para que estas consigam ultrapassar as dificuldades de utilização do ponto final.

1. Demarcação: encorajar as crianças a escrever duas ou mais frases, colocando-as de forma seguida na página.
2. Explicação: usar conceitos explicativos mais do que “frases feitas” que dão pistas sobre a utilização deste sinal.
3. Informação: dar ênfase ao que a pontuação estabelece no texto para informação do leitor.

Estas autoras referem também a proposta de Salgado (1997) que considera que o professor deve usar um critério fonológico para favorecer a aprendizagem do conceito de “período”, uma vez que este critério é o que está mais próximo da competência da criança. Nesta perspetiva, a criança pode, ao ser confrontada com textos curtos em que se retiram os pontos finais, dizer ao professor onde se deve fazer um silêncio, ou seja, uma pausa, para o que o enunciado possa ser compreendido. Deste modo, o texto inicial pode ser dividido em conjuntos de palavras, limitadas por uma pausa inicial e por um silêncio final, o que exprime um sentido completo no seu conjunto, representando assim o “período”. Este autor, propõe uma abordagem aos sinais de pontuação por várias etapas, sendo que:

- no 1º ciclo, a criança deve tomar consciência das possibilidades de erro nos limites dos períodos (ponto final, de interrogação e de exclamação), assim como deve tomar consciência do uso da vírgula em casos simples (enumerações);

- no 2º ciclo, a criança deve tomar consciência das possibilidades de erro que são colocadas pela maioria dos sinais de pontuação (ponto de interrogação, de exclamação, reticências, ponto final, vírgula e ausência desta);

- por fim, no 3º ciclo, deve alcançar a consciência de todas as possibilidades de erro (vírgula/ponto e vírgula, vírgula/travessão/parêntesis).

(Salgado, 1997, citado por Pereira & Azevedo, 2005)

Pereira e Azevedo acrescentam a utilização dos dois pontos para introdução do discurso direto e do travessão para marcar o início de uma expressão em discurso direto no 2º ciclo. Em relação ao uso da vírgula, as autoras estabelecem que a criança, no 2º ciclo, está ao alcance da aprendizagem do uso deste sinal não só para separar ideias e conceitos (orações e enumerações), como também para introduzir incisos (apostos, vocativo e complementos circunstanciais). Esta perspetiva é também apresentada por Azevedo (2000, citado por Pereira & Azevedo, 2005).

Segundo estas autoras, no 1º ciclo, o conceito de parágrafo deve ser trabalhado (a nível visual e de progressão temática), uma vez que serve para estruturar o conteúdo dos textos e para mostrar a sua organização formal (Pereira & Azevedo, 2005).

Cassany (1993, citado por Pereira & Azevedo, 2005) refere que os sinais de pontuação têm apresentado sempre como algo equivalente à entoação, estabelecendo-se assim uma equivalência escrita para a entoação da oralidade, o que provoca bastantes erros, pois existem mais diferenças do que semelhanças entre ambas. É um facto que existem determinadas entoações que têm equivalência na escrita, mas a maioria dos usos dos sinais de pontuação estão relacionados com explicações sintáticas. É por relacionar a pontuação com a entoação que existem vários erros em relação ao uso da vírgula e do ponto final. Assim, o uso correto da vírgula exige que não se confundam as pausas orais com os momentos de localização da vírgula na escrita.

## **2. Avaliação formativa e feedback**

### **2.1. Avaliação**

A avaliação é um processo e um procedimento intrínseco à atividade escolar e tem de estar ancorada nos seus atores e aos contextos em que acontece, de modo a contribuir para que a relação pedagógica seja rica e completa em termos de ensino e aprendizagem, tanto a nível dos alunos, como dos professores, sendo que é um processo de comunicação interpessoal, que acontece num certo contexto. Por isso, os atores são elementos chave do processo, sendo importante uma constante clarificação de olhares e perspetivas em função dos estatutos que ocupam no contexto, de modo a gerir a relação entre si, criando autonomia e construindo uma maior objetividade no processo avaliativo, onde todos têm um papel a desempenhar (Pinto & Santos, 2006).

Ao compreender a avaliação como um processo de comunicação entre alunos e professores e tendo como objetivo a aprendizagem, é inconcebível não tratar os erros e/ou dificuldades dos alunos. Os erros e dificuldades são elementos inerentes a qualquer processo de aprendizagem, e por isso são elementos chave de informação no processo de comunicação, sendo a sua interpretação e análise os instrumentos que permitem identificar as condições necessárias para os superar. Assim, é importante encarar e compreender

“o erro como uma fonte insubstituível de informação que permite discutir o conceito e as práticas de avaliação formativa numa perspectiva de assistência às aprendizagens e não como uma primeira etapa de medida mais globalizante, impressionista e “cientificamente” mais frágil” (Pinto & Santos, 2006, p.8).

A avaliação está presente em todo o processo pedagógico, seja nos momentos mais formais ou no quotidiano da sala de aula. Ao assumir esta perspetiva, o professor pode compreender diferentes tipos de interações avaliativas no decurso da atividade de ensino e aprendizagem e, também, a nível das suas diversas utilizações. E como é na atividade do dia a dia que se processa a maior parte das aprendizagens e que se manifestam dificuldades dos alunos, o professor pode agir em situação de forma diferenciada, flexível, orientada segundo cada necessidade. Isto contribui para a superação de várias dificuldades e dá um maior significado à avaliação formativa, uma vez que, só a partir da inter-relação da avaliação com os processos de ensino e aprendizagem é que é possível transformá-la num instrumento ao serviço desses mesmos processos. Também é necessário compreender que em avaliação a questão fundamental não são os instrumentos, mas os usos e as intenções que se lhes dão (Pinto & Santos, 2006).

### **2.1.1. Várias perspetivas sobre avaliação**

Ao longo da História, a visão do processo avaliativo foi-se alterando, tendo por base os estudos que foram sendo realizados ao longo do tempo, nomeadamente a nível psicológico e social. Assim, foram surgindo diversos paradigmas sobre a avaliação.

Segundo Pinto e Santos (2006) é possível compreender estes diferentes paradigmas de modo bastante concreto. No entanto, a perspetiva que vai ser abordada

será a avaliação formativa, uma vez que é aquela que permite ajudar os alunos a aprender e foi aquela que foi utilizada ao longo do estudo.

### **2.1.2. A avaliação sumativa e a avaliação formativa**

A avaliação sumativa centra-se em construir juízos avaliativos normalmente traduzidos por uma nota, de modo a tomar decisões de retenção ou transição de ano. A avaliação formativa está mais próxima dos processos de aprendizagem, nas atividades do dia a dia. O facto de ser uma avaliação menos formalizada, tende a levar os professores a pensar que é um processo difuso e pouco claro em termos de construção de informações credíveis e utilizáveis, encarando o uso desta informação no processo de ensino/aprendizagem como algo quase impossível de por em prática devido ao número de alunos (olhar para um aluno de cada vez, pode fazer com que os outros fiquem à “deriva”) e ao tempo letivo. Assim, “a avaliação sumativa tende a impor-se em toda a acção avaliativa confundindo-se com a própria avaliação” (Pinto & Santos, 2006, p. 98).

A avaliação formativa é um processo de assistência às aprendizagens e está na própria legislação desde 1992 (Despacho Normativo n.º 98/A/92, citado por Pinto & Santos, 2006). Neste Despacho sublinha-se a importância desta avaliação como instrumento de ajuda e apoio aos professores na construção de situações de ensino e aprendizagem mais eficazes, que vão ao encontro das necessidades dos alunos. Também o Despacho Normativo n.º 30/2001 aborda este assunto, atribuindo à avaliação formativa um papel determinante, relacionando-a com a sumativa, tornando-as complementares. Exige uma clara explicitação dos critérios de avaliação e “prescreve um papel mais interveniente dos alunos no processo de avaliação através da auto-avaliação regulada” (Pinto & Santos, 2006, p. 101), criando assim uma maior transparência no processo de avaliação através da participação dos intervenientes diretos, aproximando a avaliação das práticas mais próximas das que são utilizadas em situações de avaliação formativa.

Segundo Abrecht (1991, citado por Pinto & Santos, 2006), não existe uma definição única sobre avaliação formativa. No entanto, é possível encontrar pontos convergentes entre as diversas definições:

- o principal destinatário da avaliação ser o aluno e a sua aprendizagem;

- implicar o aluno na sua aprendizagem através de processos de tomada de consciência sobre as dificuldades e sucessos;
- ser um elemento da aprendizagem, não sendo um aspeto exterior à aprendizagem, mas sim intrínseco;
- procurar adaptar-se às singularidades dos alunos, sendo subtil e aberta à pluralidade;
- focar o seu interesse nos processos de aprendizagem, no que se observa e nas informações daí retiradas e não se focar tanto nos resultados da aprendizagem;
- não se limitar à observação estática, mas ao desencadear da intervenção pedagógica sobre o ensino, a aprendizagem e/ou sobre ambas;
- identificar erros e dificuldades dos alunos para compreender as suas causas;
- destinar-se a ajudar os alunos e o próprio ensino, uma vez que dá pistas de retorno através de várias informações que permitem orientar o ensino de forma mais subtil e eficaz, ajudando assim a desenvolver metodologias e materiais que permitam estratégias de ensino variadas.

Deste modo compreende-se claramente a distinção entre avaliação formativa e a sua vertente sumativa pelas suas funções (centra-se no aluno e nos processos de ensino/aprendizagem), pela sua intencionalidade (aceitar que é possível e importante trabalhar de modo diferente para melhorar o ensino e a aprendizagem) e pela ética (aceitar que é necessário, importante e possível ajudar os alunos). Assim é possível compreender que “a avaliação formativa tem como função principal o (re)investimento da informação produzida em função dos dados recolhidos, no processo de ensino e aprendizagem através dos dispositivos de regulação” (Pinto & Santos, 2006, p. 103).

A regulação tem de ser feita de forma deliberada, a dois níveis (nível do fazer e nível das intenções) (Pinto & Santos, 2006). E para que exista é necessário que haja:

1. um processo de recolha de informação adequado e eficaz, bem como um quadro teórico que permita interpretar as informações recolhidas, para fornecer pistas e orientações para ação reguladora e proporcionar situações e materiais que façam com que a tarefa seja exequível. Isto a nível do fazer;

2. vontade de praticar esta avaliação, aceitando mudanças na forma de trabalhar em termos do processo de ensino/aprendizagem. Isto a nível das intenções.

Este trabalho tem de ser feito em conjunto, entre o professor e a turma, existindo a necessidade de conversar sobre a avaliação e os seus critérios, de modo a que os alunos os conheçam e, também, contribuam para a sua formação e definição. O jogo de explicitação/apropriação de critérios de avaliação, ou seja, o nível e clareza da explicitação do que o professor pretende e da forma como os alunos se apropriam desses critérios são aspetos que servem para os alunos formarem as suas respostas, e para os juízos avaliativos que o professor faz do seu trabalho (Feu, 1986; Oliveira, 2003, citados por Pinto & Santos, 2006). Feu e Oliveira (1986; 2003, citados por Pinto & Santos, 2006) mostram que a apropriação dos critérios é feita de forma diferenciada por parte dos alunos, nomeadamente em função do seu estatuto escolar. Assim, é possível constatar que, o produto realizado pelo aluno não corresponde a uma tradução direta do seu conhecimento, mas a um produto que é fruto de vários fatores, como a compreensão da tarefa resultante da negociação em redor dos critérios de avaliação. Daí o juízo avaliativo não ser algo abstrato, mas apenas *compreensível associado ao seu contexto de produção e de enunciação* (Chevelard, 1990; Pinto, 1989, 2002, citados por Pinto & Santos, 2006). Assim, os guiões são entendidos neste quadro como critérios de avaliação. O trabalho sobre eles ajuda o aluno a perceber o que se pretende com as tarefas.

## **2.2. Feedback**

O feedback é um dizer avaliativo que serve como poderoso instrumento na comunicação professor-aluno, tendo por isso um papel central num contexto de avaliação formativa (Dias & Santos, 2009).

Tendo em conta as perspetivas construtivistas sobre a aprendizagem, ensino e avaliação, em que a comunicação entre o professor e o aluno deve ser um eixo fundamental, o feedback ganha relevo. É uma forma de comunicação entre o professor e o aluno (Black & William, 1998, citado por Dias & Santos, 2009) e um requisito obrigatório para o progresso nas aprendizagens dos alunos (Tunstall & Gipps, 1996, citado por Dias & Santos, 2009).

O feedback avaliativo assenta sobretudo num juízo de valor e o descritivo incide mais na realização do aluno e na tarefa proposta. A forma de operacionalizar o feedback descritivo pode ser diversa, também em função das relações de poder que se estabelecem entre o professor e os alunos. Pode ser “da responsabilidade única do professor, especificando o progresso do aluno através da identificação dos conhecimentos e processos utilizados ou em colaboração com o aluno” (Pinto & Santos, 2006, pp. 105/106), onde é possível discutir as formas de progressão e de desenvolvimento das tarefas, construindo em conjunto o caminho seguinte. Assim, o feedback descritivo reflete o desempenho dos alunos, o que estes conseguem fazer, especificando o progresso e construindo o caminho seguinte.

Jorro (2000, citado por Pinto & Santos, 2006) distingue dois tipos de feedbacks avaliativos: *anotação como transmissão de informação* e *anotação como diálogo*.

A *anotação como transmissão de informação* traduz-se por juízos de valor ou enunciados vagos, cujo contributo para a aprendizagem é muito pouco. A *anotação como diálogo* procura questionar, dar pistas e incentivar a reflexão por parte do aluno (Veslin & Veslin, 1992, citados por Pinto & Santos, 2006, p. 106) e é muito mais rica para a aprendizagem. Assim, o feedback, para que se seja efetivo, deve ter algumas características fixas:

- ser claro, para que possa ser compreendida pelo aluno;
- apontar pistas e ação futura, para que o aluno saiba como prosseguir;
- incentivar o aluno a reanalisar as respostas;
- não incluir a correção dos erros, para possibilitar ao aluno a identificação do erro, para que a aprendizagem seja duradoura;
- identificar o que está bem feito, para dar autoconfiança e para permitir que os saberes corretos sejam conscientemente reconhecidos.

(Santos, 2003, citada por Pinto & Santos, 2006)

Deste modo, o diálogo avaliativo integra-se no próprio processo de regulação, uma vez que o condiciona negativa ou positivamente.

Este instrumento é fundamental na avaliação formativa, uma vez que as práticas pedagógicas assentes na comunicação com o objetivo de ajudar a melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos provocam ganhos importantes nessas aprendizagens (Black & William, 1998; Fernandes, 2005; Santos, 2008, citados por Dias & Santos, 2009), tal como refere Merino (2004, citado por Dias & Santos, 2009), considerando

que o feedback um instrumento essencial para as aprendizagens dos alunos uma vez que “guiam os [alunos] no sentido de superar erros e conseguir aprendizagens mais significativas” (Merino, 2004, p. 221, citado por Dias & Santos, 2009, p. 502). No entanto, há que ter atenção ao que se escreve, uma vez que não é qualquer escrita que garante uma regulação pedagógica (Pinto e Santos, 2006, citados por Dias e Santos, data), na medida que a eficácia depende da qualidade do feedback e do grau da forma como é usado, ou seja, de como produzirá respostas diferenciadas que serão depois interligadas na sala de aula (Black & William, 1998, citados por Dias & Santos, 2009).

É importante compreender que, sendo o feedback uma forma de comunicação, existem, pelo menos, dois intervenientes (aluno e professor), sendo por isso fundamental que se estabeleça um diálogo entre o que é escrito e o que é feito pelo aluno de acordo com o escrito. Só assim, se o aluno usar o feedback para melhorar a sua aprendizagem, é que este instrumento corresponde a um verdadeiro processo de regulação pedagógica das aprendizagens dos alunos (William, 1999, citado por Santos & Dias, 2006). Este autor refere a importância de focar o feedback naquilo que é necessário fazer para melhorar o desempenho, dando indicações detalhadas sobre como proceder (William, 1999, citado por Santos & Dias, 2006). Também constata outro aspeto fundamental: há que ter atenção à quantidade de informação a dar e o tempo adequado para o fazer, pois não é a quantidade que interessa, mas a qualidade e a pertinência (William, 1999, citado por Santos & Dias, 2006). O professor tem de acompanhar o aluno, doseando as informações a dar, sabendo quando é a melhor altura para o fazer e porquê. Tem de ser uma atividade consciente e fundamentada de acordo com o progresso de cada aluno. Deve, ainda, dar hipótese aos alunos de identificarem os erros por si mesmos, corrigindo-os autonomamente, uma vez que as aprendizagens perduram mais tempo através destas estratégias construtivistas (Nunziati, 1990; Jorro, 2000, citados por Santos & Dias, 2006).

Também o tipo de produções e situações para comentar devem ser escolhidos de forma criteriosa, uma vez que situações/produções em desenvolvimento (sem estarem sujeitas a qualquer tipo de classificação) são mais relevantes para este processo, pois o feedback pode ser visto como algo útil para melhorar/reformular o que se está a produzir (Santos & Dias, 2006).

John Hattie e Helen Timperley (2007) também referem a importância do feedback na avaliação formativa dos alunos, refletindo no impacto que este instrumento



pode ter na aprendizagem dos alunos, podendo ter impacto positivo ou negativo, dependendo de como é dado e da pertinência do que é dito no feedback.

Segundo estes autores, o feedback pode ser conceptualizado por uma informação dada por um agente, podendo ser um professor, um colega, um pai ou a própria pessoa, referente a aspetos de uma performance ou conhecimento que podem ser melhorados (Hattie & Timperley, 2007). De acordo com Winne e Butler (1994, p. 5740, citados por Hattie & Timperley, 2007, p. 82),

feedback is information with which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or restructure information in memory, whether that information is domain knowledge, meta-cognitive knowledge, beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies.

O feedback não pode ser visto como um reforço positivo ou negativo, uma vez que este instrumento pode ser aceite, modificado ou rejeitado. Nada obriga o aluno a seguir o feedback (Hattie & Timperley, 2007).

Para estes autores, para que o feedback seja pertinente deve ser de acordo com três questões, que devem ser colocadas em conjunto entre o professor e o aluno do qual decorre a dinâmica deste instrumento:

- para onde vou? Quais os meus objetivos?
- como estou a ir? Qual o progresso que estou a fazer para atingir os meus objetivos?
- para onde ir a seguir? Que atividades tenho de fazer para melhorar o meu progresso?

Estas questões relacionam-se com três aspetos: *feed up*, *feed back* e *feed forward*, respetivamente, uma vez que respondem a cada um destes aspetos. A resposta a estas questões está dependente do nível em que cada feedback opera. Assim, o feedback opera a quatro níveis:

- realização da tarefa;
- compreensão do que é pedido na tarefa (como fazer);
- metacognição referente ao próprio nível (autoavaliação);
- os conhecimentos da pessoa em si, a sua competência referente à tarefa.

Os alunos têm várias estratégias para responder ao feedback, de modo a avançar na sua aprendizagem. Podem optar por realizar cada vez mais tarefas para consolidar as suas aprendizagens, não só para fazerem mais atividades, mas porque querem aprender

mais, escolhem mais desafios por si mesmos, mostrando-se realmente interessados na sua aprendizagem. Também podem optar por técnicas de detetar erros, de modo a responder aos feedbacks a esse nível (Hattie & Timperley, 2007). No entanto, também podem optar por abandonar os objetivos, de modo a assim eliminar as dificuldades que deles advêm. Esta opção leva, frequentemente, ao abandono da procura por novos objetivos e tarefas (Bandura, 1982; Mikulincer, 1988; Steinberg, 1996, citados por Hattie & Timperley, 2007). Como alternativa a esta estratégia, podem mudar o nível de dificuldade dos seus objetivos, optando por objetivos e tarefas mais fáceis, aceitando assim um nível mais medíocre, o que faz com que a sua aprendizagem perca a riqueza que poderia ter.

Os professores devem ter em atenção estas estratégias e devem estar atentos para ajudarem os alunos. Devem sugerir atividades desafiadoras e objetivos específicos, o que permite que os alunos se focalizem em alcançar esses objetivos específicos e não objetivos latos e nebulosos. Com objetivos mais específicos, o feedback também se torna mais direto (Locke e Latham, 1984, citados por Hattie & Timperley, 2007), incluindo assim informação sobre os critérios de sucesso para alcançar aqueles objetivos específicos. Também podem clarificar os objetivos, fomentando o compromisso entre os alunos e a aprendizagem/objetivos e aumentando o esforço para alcançar os alunos através de um feedback direto, pertinente e assertivo. Podem, ainda, criar um ambiente de aprendizagem mais rico em situações de autoavaliação e de aprendizagem/utilização de estratégias de deteção de erros (Hattie, Biggs e Purdie, 1996, citados por Hattie & Timperley, 2007).

Voltando às três questões apresentadas anteriormente, é importante apresentar os objetivos, trabalhar sobre eles, comprometer os alunos com eles e ajudá-los a alcançar esses objetivos, ajudando-os assim a responder às três questões, às quais os professores também devem dar resposta, de modo a compreenderem o caminho dos alunos e a caminharem com eles. Deste modo, as três questões referidas são orientações para o caminho, devendo estar interligadas. Assim, a evolução torna-se numa meta a alcançar por todos os intervenientes (Hattie & Timperley, 2007).

Em relação aos quatro níveis mencionados anteriormente e ao tipo de feedback a dar em cada um dos níveis, Hattie e Timperley (2007) exemplificam como fazê-lo.

No primeiro nível (sobre tarefas e/ou produtos), o professor deve dar direções para avançar na aprendizagem, tendo atenção ao que se pode fazer melhor, de maneira

diferente ou sobre aquilo que está errado e como melhorar. Devem ser feedbacks simples, para serem mais eficazes. No segundo nível (sobre o procedimento para realizar a tarefa), o professor deve relacionar a informação a dar com o objetivo que a tarefa visa, ou seja, deve informar sobre o que deve ser feito, segundo o que se trabalhou e o que foi mencionado. Deve, ainda, dar “dicas” para ajudar a direcionar o trabalho. No terceiro nível (sobre autoavaliação), é importante retomar conteúdos e relembrar o que já foi feito/trabalhado de maneira a consolidar as aprendizagens, e a compreender o que o aluno sabe e, também, a ajudar o aluno a compreender o que já sabe e o que tem de melhorar (exemplo: já sabes...; procura...). Deve, ainda, corrigir as concepções erróneas dos alunos e transmitir-lhes confiança. No quarto nível (sobre a pessoa em si e os seus conhecimentos), os feedbacks podem ser a um nível mais pessoal, como por exemplo, alguns elogios sobre o que já sabe fazer para estimular o interesse dos alunos sobre as suas aprendizagens, incentivando-o sempre a melhorar e a progredir.

Outro aspeto a ter em conta é, como já foi referido várias vezes, a pertinência do feedback, o tempo adequado para o usar e o que dizer, e não tanto o facto de ele ser positivo ou negativo (Kluger e DeNisi, 1996, citados por Hattie & Timperley, 2007).

No entanto, há que ter atenção aos feedbacks positivos e negativos. Os alunos com maior sucesso irão interagir tanto com os feedbacks positivos (o que está bem feito, sugestões, “dicas”...), como com os negativos (o que não está bem, o que tem de melhorar...), pois sentem este género de feedback como um desafio para melhorarem, ao contrário dos alunos com menor sucesso, uma vez que o feedback negativo pode fazer com que estes alunos se sintam desmotivados (Swann, Pelham e Chidester, 1998, citados por Hattie & Timperley, 2007).

O feedback, além de ser dado individualmente, diferencialmente, também é recebido diferencialmente, tendo em atenção a personalidade do aluno, o seu nível académico e também a sua cultura (Diehl e Sterman, 1995; Paich e Sterman, 1993; Sterman, 1989, citados por Hattie & Timperley, 2007).

Também o ambiente na sala de aula é importante, uma vez que, numa cultura de sala de aula onde o erro é visto como um elemento e instrumento da aprendizagem, tanto o feedback negativo como o positivo serão melhor aceites e compreendidos pelos alunos, uma vez que errar faz parte da aprendizagem e não é assumido como uma falha ou uma culpabilização. Numa cultura onde o erro é um instrumento de aprendizagem, o

medo de errar diminui e os alunos aprendem com os seus erros e com os seus sucessos de igual modo, ou seja sem medos (Hattie & Timperley, 2007).

## **Capítulo III**

### **Metodologia**

Neste capítulo serão abordados aspetos referentes à metodologia utilizada na minha investigação.

Começo por identificar e justificar o método desenvolvido, iniciando pelo paradigma em que o meu estudo se insere, abordando assim o método de investigação baseado na investigação sobre a prática, uma vez que o meu estudo tem características de ambas. Também refiro o contexto onde realizei o estudo, caracterizando-o. Abordo os dispositivos de recolha e análise da informação: observação participante; inquérito por entrevista; análise documental. Segue-se a caracterização e justificação dos instrumentos de análise de dados e por fim, explico os dispositivos e procedimentos do estudo.

#### **1. Identificação e justificação do método**

##### **1.1. Paradigma**

O meu estudo insere-se no paradigma interpretativo, uma vez que visa a interpretação de uma realidade (o contexto do estudo), sendo que, foi através dessa interpretação que obtive informação importante para refletir sobre a minha prática e assim realizar este estudo.

No paradigma interpretativo o objeto de análise é formulado tendo em conta a acção (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994), que abrange comportamentos e significados que os atores lhes atribuem, tendo em conta a interpretação que é feita (Erikson, 1986, citado por Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994).

O meu estudo tem um cariz interpretativo, uma vez que, ao longo da investigação e depois, na análise de dados, estou a interpretar a minha acção, os comportamentos dos alunos e as suas ideias, bem como a sua evolução/desenvolvimento a nível da escrita, tendo em conta a sua relação com os guiões e com os feedbacks.

## **1.2. O design do estudo**

Este estudo inspira-se numa abordagem próxima da investigação-ação, que “tem o duplo objectivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes” (Sousa & Baptista, 2011, p.65).

A vertente ação relaciona-se com a mudança que é operada no contexto pelo investigador (Sousa & Baptista, 2011); no caso deste estudo, a escrita dos feedbacks nos textos e a disponibilização dos guiões. A vertente investigação relaciona-se com o sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, dos sujeitos de investigação e do contexto/comunidade (Sousa & Baptista, 2011). No meu caso, compreender a relação entre os feedbacks, os guiões e o desenvolvimento da escrita, bem como a compreensão dos alunos face a estes aspetos, algo que tento compreender através das conversas exploratórias sobre estes aspetos.

Esta metodologia é orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de ação, pois “pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo a participação de todos os implicados” (Sousa & Baptista, 2011, p.65).

Este tipo de estudo tem como base um ciclo que passa pelas seguintes etapas: planificação, ação, recolha, interpretação e de novo planificação, sendo por isso mesmo um ciclo, no sentido de retorno às mesmas etapas. Tem como objetivo planear, agir, refletir, para compreender a relação existente entre efeitos e objetivos. Este ciclo mostra o carácter dinâmico da investigação-ação,

Ora o meu estudo é uma investigação sobre as minhas práticas uma vez que vou refletir sobre as implicações que o meu trabalho teve na aprendizagem dos alunos, tentando assim compreender os benefícios que alguns aspetos da prática tiveram (feedback e guiões) no desenvolvimento da escrita. Deste modo pude, após analisar e compreender o que aconteceu, reformular e adaptar a minha prática no campo da escrita, procurando sempre aperfeiçoá-la.

## **2. Dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação**

Existem vários procedimentos de recolha e de análise de dados. Apresentam-se, em seguida, os eleitos para este estudo.

### **2.1. Dispositivos e procedimentos de recolha de dados**

#### **2.1.1. Observação participante**

Esta técnica de recolha de dados “permite uma análise global e intensiva do objecto de estudo” (Almeida, 1990, p. 105), enquanto ele acontece.

Segundo Judith Bell, “a observação direta pode ser mais fiável do que o que as pessoas dizem em muitos casos. Pode ser particularmente útil descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se” (Bell, 1997, p.141).

Uma vez que estava no contexto e sendo eu a dinamizar a ação, não podia deixar de ser observador participante.

O que observei prende-se com os momentos em que estive presente nos melhoramentos de texto de alguns dos alunos que acompanhei e que consegui observar o modo como estes se apropriavam dos feedbacks para melhorar, observando assim a sua relação com os feedbacks e como potenciá-los para melhorar o novo texto. Também observei os comportamentos dos três<sup>2</sup> alunos enquanto estavam a escrever textos à segunda-feira, mesmo quando não estavam a melhorar um texto específico. Observei se vão ler os feedbacks escritos em textos anteriores e, no caso de o de o fazerem, como se apropriavam deles para usar nos textos a criar.

Quanto aos guiões, observei se estes alunos os usavam e como o faziam, se iam usando o guião enquanto escreviam o texto ou se usavam o guião depois de terem o texto terminado, comprovando o que foi feito e o que não foi feito.

Estas observações foram escritas no caderno de investigação, tomando a forma de notas de campo.

---

<sup>2</sup> O número de alunos referidos são os seleccionados para este estudo conforme se refere no ponto 4 deste capítulo.

### **2.1.2. Inquérito por entrevista**

Segundo Ghiglione e Metalon, o inquérito é um dos instrumentos mais usados pelos sociólogos e psicólogos sociais. Servem para elaborar estudos de mercado, mas também para pesquisas teóricas, passando pelas sondagens de opinião. Praticamente todas as investigações psicossociológicas ou sociológicas empíricas apoiam-se em informações recolhidas em inquéritos (Ghiglione & Matalon, 1993).

Existem dois grandes tipos de inquérito: o questionário e a entrevista. No meu estudo não recorri a questionários, mas sim à entrevista.

#### **2.1.2.1. Entrevista**

Uma entrevista pode ser definida “como uma conversa tendo em vista um objectivo” (Ghiglione & Matalon, 1993, p.71). Existem vários géneros de entrevista, sendo possível distinguir dois grandes tipos: entrevista com objetivo de diagnóstico e entrevista de estudo que visa uma espécie de generalização (Ghiglione & Matalon, 1993).

As entrevistas distinguem-se entre entrevistas estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas.

No meu estudo usei a entrevista não estruturada. Este tipo de entrevista pressupõe que a interação verbal entre o entrevistado e o entrevistador se “desenvolva à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas e respostas codificadas” (Afonso, 2005, p. 98). O objetivo prende-se com a compreensão de comportamentos e significados construídos pelos sujeitos.

Neste caso estão as conversas exploratórias que fiz com os alunos escolhidos<sup>3</sup> que tiveram como base este tipo de entrevista, uma vez que abrangem os aspetos acima referidos. Ao conversar com os alunos coloquei-lhe questões abertas sobre os textos que produziram, pedindo para explicitarem o modo como se apropriaram dos feedbacks (quais preferiam, quais foram mais úteis, como os englobaram noutras produções textuais, perguntando sempre o porquê das suas decisões). Não houve perguntas estruturadas, mas houve o tema (guiões e feedbacks – como os usam, se usam, porquê –

---

<sup>3</sup> Ver nota de rodapé 1, página 53.



as relações). Muitas vezes usei as técnicas de expansão e clarificação, para recolher mais informação a analisar posteriormente.

O meio de fixação do conteúdo das entrevistas escolhido foi a gravação áudio, uma vez que possibilitou maior liberdade durante as entrevistas, pois não tive, no momento, de estar a escrever. Posteriormente, transcrevi-as (ver anexo nº 4).

No final do estágio fiz uma entrevista à professora cooperante, no sentido de compreender se a professora cooperante observou alguma evolução nas produções dos alunos e se encontrou relevância na utilização dos feedbacks e dos guiões.

Esta entrevista foi uma entrevista estruturada, uma vez que a professora “responde a uma série de perguntas preestabelecidas” (Afonso, 2005, p. 98). O guião da entrevista (ver anexo nº 5) foi seguido de forma padronizada e sem desvios (Afonso, 2005). A professora respondeu às questões através de e-mail, respondendo diretamente no guião e enviando-me de novo.

### **2.1.3. Análise documental**

Para o estudo foi fundamental recolher dados para estudar, de modo a compreender a evolução dos alunos quanto à escrita – se houve evolução e em que sentido. Para analisar os dados criei duas grelhas que permitiram interpretar a possível evolução dos textos produzidos pelos três alunos ao longo do tempo de estudo.

Outros documentos recolhidos foram as respostas da professora cooperante à entrevista que lhe fiz e também as conversas exploratórias com os alunos, depois de ter transcrito para o suporte em papel o que tinha sido gravado no gravador.

## **2.2. Dispositivos e procedimentos de análise de dados**

### **2.2.1. Instrumentos de análise de dados**

Por análise entende-se

“processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação – de uma forma sistemática – parte por parte. Em termos de processo de investigação, corresponde à etapa onde se registam, analisam e interpretam os dados” (Sousa & Baptista, 2011, p. 106).

Como instrumentos de análise de dados desenvolvi duas grelhas para estudo da evolução da produção textual (ver anexo nº 6 e anexo nº 7).

Estas grelhas foram criadas tendo por base os elementos textuais da narrativa (personagens, tempo/espço), bem como os princípios de textualidade, questões gramaticais, pontuação e ortografia, como será explicitado posteriormente<sup>4</sup>.

Os dados recolhidos foram as informações retiradas dos textos dos alunos, de acordo com os itens das grelhas referidas.

Estes instrumentos dividem-se em duas partes, sendo uma mais direcionada para a coerência, coesão e progressão-temática dos textos e uma para questões de ortografia e gramática.

Ao longo das semanas, anotei nas grelhas as informações presentes nos textos de acordo com os itens apresentados.

As grelhas têm diferentes itens. Numa (ver anexo nº 6), incide-se mais sobre os elementos da narrativa e nas questões gramaticais, que se relacionam com os princípios de textualidade. Noutra, incide-se mais sobre questões ortográficas e de pontuação.

Na grelha referente à narrativa são os seguintes elementos que analiso:

- adequação do título se o título que o aluno deu ao texto está adequado ao conteúdo do texto. Ex.: *Um dia no cinema*. O conteúdo do texto tem de estar relacionado com o que aconteceu nesse dia no cinema e não com a ida, por exemplo, ao supermercado;
- personagem principal se o texto apresenta alguma personagem principal e se o aluno a caracterizou e a que níveis (físico e/ou psicológico). Ex.: O Tiago tinha cabelo ruivo, era alto, vestia umas calças azuis e uma camisola roxa. Gostava muito de ler e de ir ao cinema;
- personagens secundárias se o texto apresenta personagens secundárias e se são caracterizadas, tal como no item anterior. Ex.: A Maria e o João, que eram os amigos do Tiago, foram com ele ao cinema. A Maria tinha o cabelo aos caracóis e o do João era muito louro. Ambos gostavam muito de ir ao cinema e de comer pipocas;

---

<sup>4</sup> As grelhas foram delineadas em conjunto com a coorientadora desta investigação e com a professora cooperante.

- tempo se o aluno refere o tempo (ou tempos) em que se passa a ação. Ex.: *Um dia no cinema* (título). No sábado à tarde, a Maria e o João, que eram amigos do Tiago, foram com ele ao cinema;
- espaço se o aluno refere o espaço (ou espaços) em que ocorre a ação. Ex.: *Um dia no cinema* (título). O cinema estava cheio de gente. O filme estava na sala 1 e ficaram numa fila do meio;
- sequência de ideias (coerência) se o texto apresenta uma sequência de ideias organizada, ou seja, se existe coerência textual. Ex.: No sábado à tarde, a Maria e o João, que eram amigos do Tiago, foram com ele ao cinema. (...) Quando saíram do cinema, era já de noite, foram para casa do Tiago. Pelo caminho...;
- introdução se o texto apresenta uma introdução. Para isso, na introdução devem estar presentes elementos como onde se passa a história, quando e as personagens, pelo menos a principal. Ex.: No sábado à tarde, a Maria e o João, que eram amigos do Tiago, foram com ele ao cinema;
- desenvolvimento se o texto apresenta o desenvolvimento. Para tal, devem estar presentes elementos que promovam a ação, ou seja que haja alguma questão para resolver ou então a narração de vários acontecimentos. Ex.: (...) Pelo caminho, o João tropeçou numa pedra e caiu. Aleijou-se numa perna e os amigos tiveram de pedir ajuda. O Tiago pediu ajuda;
- conclusão se o texto apresenta uma conclusão, ou seja, se existe uma solução para o(s) problema(s) apresentado(s) no desenvolvimento e como se resolvem os acontecimentos. Ex.: Depois do médico tratar da perna do João, o Tiago telefonou para os pais e estes apareceram no hospital;
- na coesão gramatical se estão presentes quatro itens: concordância sujeito-predicado, concordância género-número, tempos verbais e conetores.
- concordância sujeito-predicado se o aluno utiliza o sujeito e predicado corretamente. Ex.: O Tiago, a Maria e o João foram... e não o Tiago, a Maria e João foi;
- concordância género-número se o aluno utiliza o género e o número corretamente: Ex.: o rapariga/o cinemas;

- tempos verbais se o texto se encontra todo no mesmo tempo verbal. Quando existe mudanças de tempo verbal, analiso se estas ocorrem de forma correta (por exemplo, nos diálogos);
- conetores quantos e quais os conetores utilizados pelo aluno, tendo em atenção se usa sempre os mesmos ou se vai diversificando os conetores que utiliza.

Na outra grelha (ver anexo nº 7), os elementos de análise são os seguintes:

- pontuação quais os sinais de pontuação utilizados pelo aluno e se são bem utilizados, e, ainda, se considera parágrafos e se estão bem organizados;
- ortografia se há troca grafemas; troca fonemas; omite letras; acrescenta letras; escreve como fala; escreve como ouve.

Através da análise destes dados, dos dados provenientes das notas de observação e dos dados provenientes das entrevistas (aos alunos e à professora cooperante) é possível cruzar as informações, uma vez que é um registo fundamental para compreender se houve ou não evolução e se houve, como aconteceu e em que aspetos foi mais evidente.

Deste modo faço a triangulação dos dados, que é “o uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo” (Sousa & Baptista, 2011, p. 63). Esta estratégia permite que sejam usados diferentes métodos para observar uma realidade, sendo que a utilização da combinação desses métodos pode permitir uma melhor compreensão dos fenómenos, alcançando-se resultados mais seguros (Sousa & Baptista, 2011).

Com recurso à análise de conteúdo, todos os dados obtidos foram organizados em categorias.

### **3. Contexto – A escola e a turma**

O meu estudo foi desenvolvido na turma de 2º e 3º ano de uma escola perto de Setúbal. A turma onde estagiei tem 24 alunos (9 do 2º ano e 15 do 3º ano), de diversas origens nomeadamente de origem africana e de etnia cigana. São 14 rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os oito e os 10 anos.

A nível de aproveitamento, tanto os alunos do 2º ano como os do 3º estão num patamar mais ou menos médio, de acordo com a observação e trabalho realizado ao longo dos dois períodos de estágio na turma, bem como de acordo com as informações

da professora cooperante. No entanto, existe uma maior homogeneidade no nível de conhecimentos dos alunos do 2º ano do que nos do 3º, isto também porque, no 3º ano existem alguns alunos com reprovações (não reprovados na escola, mas sim no seu percurso anterior à chegada a esta escola). As maiores dificuldades são ao nível da Matemática, nomeadamente no cálculo mental com recurso a estratégias mais abstratas e na resolução de problemas (interpretação de enunciados e escolha de estratégias de cálculo). Isto nos dois anos. Todas estas informações foram obtidas através de conversas com a professora cooperante e, também, através da observação por mim realizada ao longo do tempo que estive com a turma (dois estágios com a duração total de 21 semanas).

O meu papel no contexto foi de estagiária e investigadora participante, uma vez que estive em constante interação com a turma, tanto nos momentos de gestão das aulas, como no decorrer do meu estudo.

A sala está organizada por grupos (mesas de trabalho juntas de modo a formar pequenos grupos de alunos, sendo ao todo cinco mesas, duas do 2º ano e três do 3º ano). As paredes estão cobertas de registos referentes às atividades realizadas ao longo dos momentos, havendo uma parede para a Língua Portuguesa, outra para a Matemática e uma para o Estudo do Meio, sendo que, devido à falta de espaço, alguns registos já não estão nas suas áreas, mas sim em locais sem espaços definidos, como era o caso das janelas. Esses registos são fruto das sistematizações das atividades, bem como de descobertas dos alunos, de resoluções de problemas, estratégias de cálculo, gramática e outros aspetos do Programa.

Existe ainda a prática do Conselho de Turma (às sextas-feiras, à tarde), bem como a escrita no Diário de Turma. A professora cooperante faz parte do Movimento da Escola Moderna, logo as suas práticas são baseadas no Movimento.

#### **4. Dispositivos e procedimentos de intervenção**

Para além de trabalhar com toda a turma nesta perspetiva escolhi, para o meu estudo, três alunos de estatuto escolar diferente, todos do terceiro ano de escolaridade de modo a ter uma maior igualdade no desenvolvimento da escrita, uma vez que os alunos do segundo ano, por vezes, ainda, têm dificuldade na escrita por ainda não escreverem há tanto tempo como os do terceiro.

Todas as segundas feiras de manhã, os alunos escreveram textos (histórias ou relatos, sendo que algumas das histórias tiveram temas induzidos por imagens ou objetos). Aquando da distribuição da folha pautada para a escrita, distribuí também o guião (de história ou relato consoante o tema do dia). No final da atividade recolhi os textos dos três alunos escolhidos, levei-os para casa, li e escrevi os feedbacks, vi a relação com o guião, e, no dia seguinte, devolvi-os, pedindo aos alunos para lerem os feedbacks. Os alunos tinham duas opções: melhorarem o texto ou tentarem, no próximo texto, aplicar o que foi abordado nos feedbacks. Também poderiam melhorar a pares.

Em relação às atividades realizadas, estas foram:

- Dia 21 de outubro: história ou relato;
- Dia 28 de outubro: história com indutor (ver anexo nº 8);
- Dia 4 de novembro: história ou relato;
- Dia 11 de novembro: história com indutores (ver anexo nº 9);
- Dia 18 de novembro: história com indutor (continuar a partir de um excerto de *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen) ou relato (ver anexo nº 10);
- Dia 25 de novembro: história com indutor (a partir do título do livro *A Maior Flor Do Mundo*, de José Saramago) ou relato;
- Dia 2 de dezembro: história ou relato;
- Dia 9 de dezembro: melhoramento a pares (não conta para análise documental);
- Dia 6 de janeiro: relato sobre as férias do Natal.

Depois, ao longo do processo, fui entrevistando esses alunos através de conversas de explicitação para compreender o modo como usavam os feedbacks e os guiões e se estes eram importantes e porquê para o desenvolvimento da sua escrita.

Entrevistei cada aluno duas vezes, para poder comparar as respostas das duas entrevistas tendo em conta o período de tempo entre elas, isto para compreender como é que as interações dos alunos com os guiões e com os feedbacks se estavam a processar. Também fui diferenciando as perguntas, de modo a compreender que tipo de feedbacks é que os alunos compreendiam melhor ou a quais é que davam mais importância e porquê. Perguntava-lhes se estavam a sentir alguma evolução na escrita e se sim, em que níveis e porquê, para tentar compreender se essa evolução, a haver, estava relacionada com a utilização destes dois instrumentos e a que níveis.

## **Capítulo IV**

### **Apresentação e interpretação da intervenção**

Como referi no ponto referente ao procedimento, o meu estudo começou desde o início do período de estágio. Com base na observação dos alunos (das suas intervenções no decorrer das atividades), bem como com as indicações da professora cooperante, escolhi os alunos, tendo por base o seu estatuto escolar. Para essa escolha, também analisei, os textos produzidos por todos os alunos da turma, aquando de uma atividade realizada pela professora cooperante na primeira semana de estágio (de observação). Esses textos foram analisados com base nas grelhas já referidas e tendo em atenção a utilização ou não do guião de texto. Deste modo pude compreender melhor os conhecimentos dos alunos a nível de produção textual e de ortografia para assim fazer uma escolha mais consciente dos alunos que iriam participar no meu estudo.

Depois dessa análise passei a apresentação do meu estudo. Apresentei-o a toda a turma, de modo mais geral, para que ficassem todos com conhecimento do meu estudo e depois conversei com os alunos escolhidos. Nesses diálogos, individuais, explicitiei como ia ser o trabalho, sobre o que incidia e como iria decorrer. Perguntei se queriam participar e se tinham alguma proposta diferente a fazer, de modo a negociar com eles como iria ser o trabalho. Nenhum propôs nada de diferente, aceitando a minha proposta de trabalho.

Os nomes presentes na análise das produções textuais dos alunos são todos fictícios.



## 1.1. Análise das produções textuais dos alunos

### 1.1.1. Aluno: José

#### 1.1.1.1. Texto 1: O meu acantonamento (relato) (dia 21 de outubro de 2013)

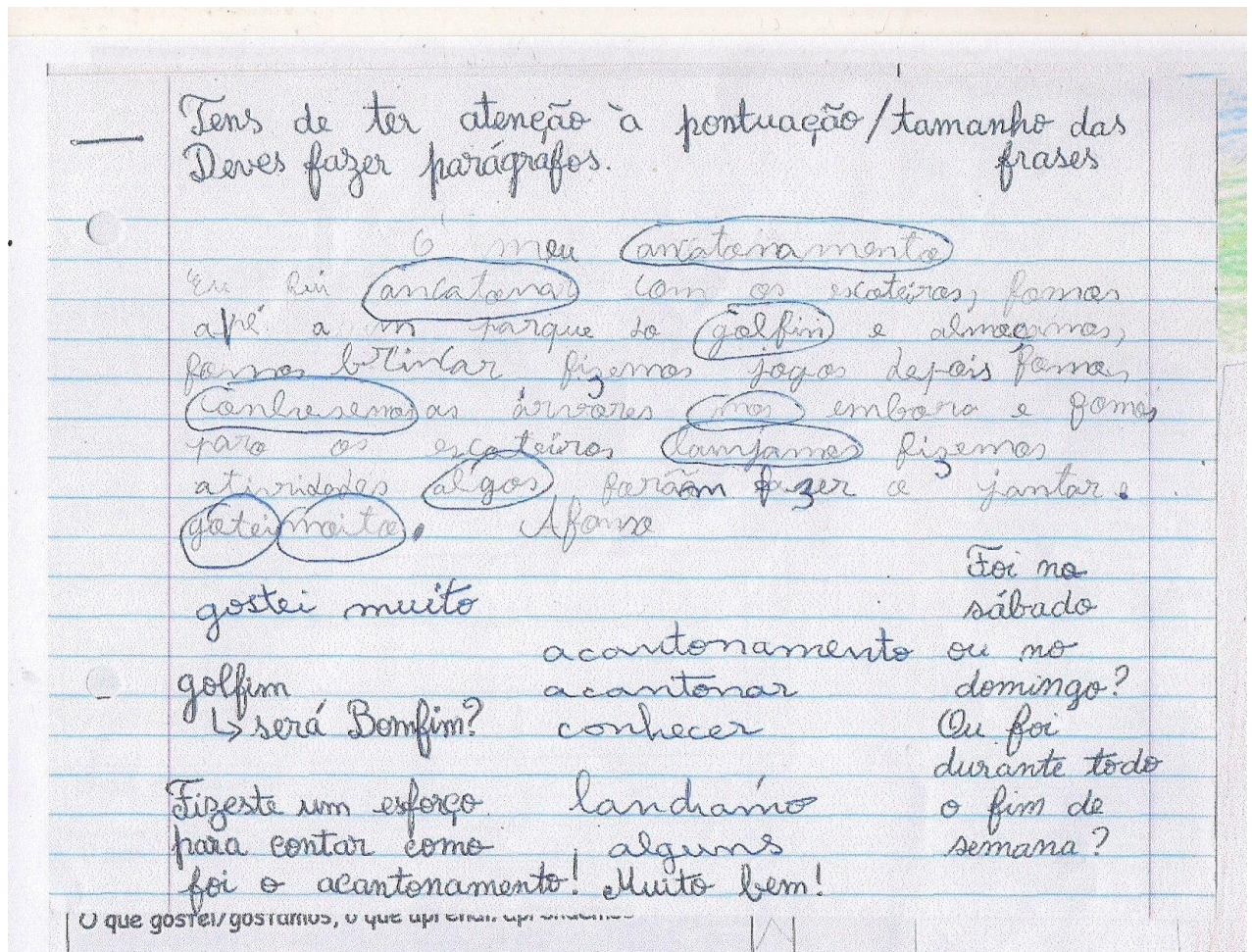


Figura 1 - Texto nº1 do José



*Aluno*

**Guião para escrever um relato:**

O título.	X
Onde fui/fomos	X
Quando fui/fomos	X
Como fui/fomos	X
Com quem fui	X
O que fiz/fizemos	X
O que aconteceu	
O que correu bem	
O que correu mal	
O que gostei/gostámos, e o que aprendi/aprendemos	X
Ler o que escrevi e verificar a pontuação e os erros.	X
Escrever o nome do autor/autores	X

Figura 2 - Guião nº 1 – Relato do texto 1 do José

#### 1.1.1.1.1. Análise em relação ao guião

Neste texto o aluno usou o guião. Preencheu os itens: o título, onde fui/fomos, quando fui/fomos, como fui/fomos, com quem fui e o que fiz/fizemos, o que gostei/gostámos e o que aprendi/aprendemos, ler o que escrevi e verificar a pontuação e os erros e escrever o nome do autor/autores. De facto, o aluno escreveu o título (*O meu acantonamento*), referiu onde foi (“Eu fui acantonar, (...) fomos a um parque do golfim [Bonfim] (...) e fomos para os escoteiros...”), referiu como foi (“...fomos a pé...”), referiu com quem foi (“Eu fui acantonar com os escoteiros...”) e referiu o que fez/fizeram (“fomos a um parque do golfim [Bonfim] e almoçamos, fomos brincar fizemos jogos depois fomos conhecermos as árvores mos embora e fomos para os

escoteiros lamjamos fizemos atividades algos foram fazer o jantar.”), também escreveu o nome do autor.

Dos itens que preencheu, apenas não referiu quando fui/fomos. Não há referência a quando é que aconteceu o acantonamento e o que gostou e aprendeu, uma vez que refere que gostou (“Goteimoito.”), não mencionando do que é que gostou nem o que aprendeu. Quanto à leitura do texto, tendo em conta o conteúdo, a pontuação e os erros, poderá tê-la feito, apesar de não ter tido consciência dos erros e da falta de pontuação presentes no texto.

#### **1.1.1.1.2. Análise em relação às grelhas**

Este texto tem um título adequado, uma vez que é sobre o acantonamento. Não apresenta personagens principais ou secundárias, referindo apenas o grupo de escoteiros. Não menciona o tempo em que acontece a ação e quanto ao espaço refere o parque do Bonfim e os escoteiros (depreendendo-se que por escoteiros, o aluno refere-se ao espaço onde estes têm a sua sede). O texto apresenta uma introdução, desenvolvimento e conclusão, se bem que há alguma confusão na sequência das ideias, uma vez que os tempos em que decorre a ação não são definidos (em que momentos do dia ocorrem as atividades, em que dia ou dias foi o acantonamento). No que diz respeito à coesão gramatical, existe concordância entre sujeito e predicado, bem como entre género e número. Todo o texto está no pretérito perfeito, exceto a palavra “lamjamos” (“lanchámos”), pois o aluno não colocou o acento no a. No entanto, pode ter sido um erro de acentuação e não-verbal. E os conectores usados são o “e” e “depois”.

Apresenta um ponto final, no final do texto, algumas vírgulas e não apresenta parágrafos. Quanto à ortografia, o aluno troca alguns grafemas (“faser”, “moito”, “algos”), fonemas (“lamjamos”, “conhesemos”, golfim”) omite letras (“acatonamento”, “acatonar”, “gotei”). Assim, pode observar-se alguma dificuldade entre o grafemas e o fonema, nomeadamente no **s/z**, **o/u**, **ch/j**, **c/s**, **n/m**. Os erros de omissão como em “acatonar”, “algos” e “acatonamento”, em que omite o **n**, podem estar relacionados com a forma como o aluno fala, uma vez que ele diz estas palavras desta forma, omitindo o **n**.

Não acentua a palavra “lanchámos” (“lamjamos”), ficando assim uma dúvida quanto ao erro de acentuação ou de utilização do verbo no pretérito perfeito.

#### **1.1.1.1.3. Feedback**

Neste texto, que foi o primeiro em que dei feedback, fi-lo com especial foco na pontuação (“Tens de ter atenção à pontuação/tamanho das frases. Deves fazer parágrafos.”), no facto de não estar referido o tempo em que aconteceu a ação (“Foi no sábado ou no domingo? Ou foi durante todo o fim de semana?”), dei algumas das formas corretas das palavras (a professora cooperante deu também) (“Gostei muito, acantonamento, acantonar, conhecer, lanchámos, alguns”) e referi o esforço feito para contar o que aconteceu no acantonamento (“Fizeste um esforço para contar como foi o acantonamento. Muito bem!”), para realçar o facto do aluno se ter esforçado em contar o que acontecera na atividade em que participou.

#### **1.1.1.1.4. Comentário**

O aluno tem algumas dificuldades na ortografia, nomeadamente aquando da utilização de grafemas cujo som é próximo, como é o caso de **s/z**, **o/u**, **ch/j**, **c/s**, **n/m**. Também omite frequentemente o grafema **n**. Tem, ainda, alguma dificuldade na pontuação, uma vez que o texto é um parágrafo, com um ponto final no fim do texto e algumas vírgulas. Não faz parágrafos.

Fiz referência a esses aspetos nos feedbacks, tendo dado indicações e apresentando a ortografia das palavras (em conjunto com a professora cooperante).

Quanto aos elementos da narrativa, o aluno não refere o tempo em que decorre a ação, tendo eu referido isso nos feedbacks.

Uma vez que o aluno ainda revelava algumas dificuldades na utilização da pontuação foi importante tentar compreender as dificuldades do aluno sobre isso, logo, na primeira conversa de explicitação, refleti com o aluno sobre a importância dos sinais de pontuação, utilizando exemplos dos textos que o aluno tinha escrito até à data da conversa (desde o início da investigação até dia 27 de novembro de 2013), para tentar compreender as dúvidas do aluno em relação à pontuação. Segue-se um excerto:

(...)

Eu – Já fizeste mais pontos finais, mas as vírgulas servem para fazeres as pausas nas frases...

José – Sim.

Eu – Deves usar.

José – Pois.

Eu – Porque é que às vezes não usas?

José – Porque penso que não é preciso.

Eu – Pensas que não é preciso... (aponto para os registos de Língua Portuguesa). Tens ali aqueles registos que já fizemos, sobre a pontuação... quando tiveres alguma dúvida...

José – Aonde?

Eu – Ali, na parte da Língua Portuguesa (aponto). Olha: ponto final, de exclamação... Ali por baixo daquele “Em que palavras/expressões tive dificuldade e como posso melhorar”... Mesmo pode detrás...

José – Sim.

Eu – Ali, olha. Ponto final, ponto de exclamação... podes ir lá ver. Mesmo durante o teu texto podes ir lá ver. Deves usar os registos.

José – (acena com a cabeça em sinal afirmativo).

Eu – Então, aqui neste teu texto... quis falar mais sobre a pontuação porque acho que deves mesmo melhorar. Porque é que é importante?

(...)

Durante este diálogo consegui ter uma primeira ideia da conceção do aluno sobre a pontuação, sendo que este refere que não utilizava vírgulas porque pensava que não era necessário. Assim, compreendi que o aluno ainda não tinha presente as regras de pontuação e indiquei-lhe os registos sobre este conteúdo, que estavam afixados na sala, de modo a tentar orientar o aluno na descoberta das regras de pontuação.

**1.1.1.2. Texto 8: A Maior Flor do Mundo** (dia 25 de novembro de 2013) (texto com base no indutor: *A Maior Flor do Mundo*, livro de José Saramago)

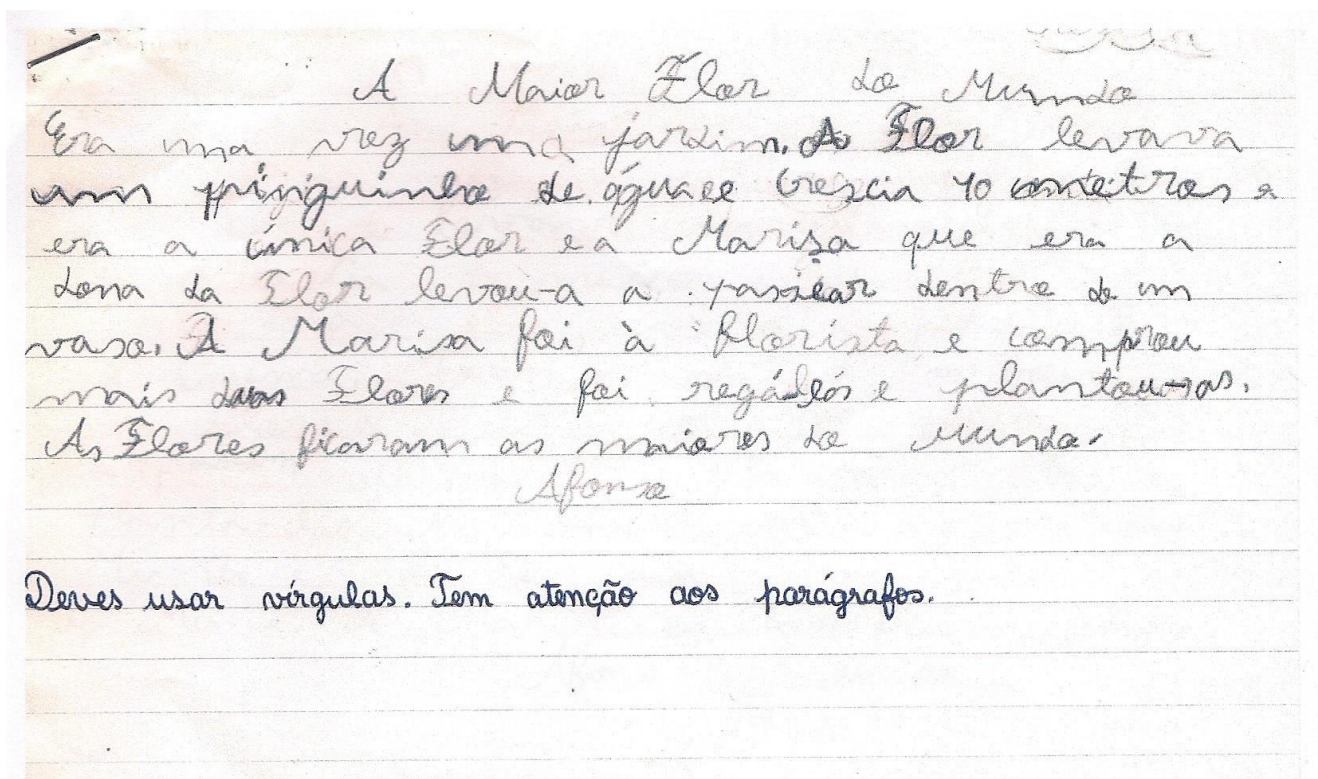


Figura 3 - Texto nº 8 do José

25/11/2013

*Alfonso*  
Guião para escrever uma história

Introdução	Inventar um título.	X
	Escrever quando se passou	X
	Escrever onde se passou	X
	Descrever a/as personagens	X
Desenvolvimento	Escrever por ordem o que aconteceu	
Conclusão	Escrever o final da história.	
Utilizar corretamente os sinais de pontuação		
Escrever com letra legível e sem erros		
Reler a história e ver se tem um princípio, um meio e um fim.		
Escrever o nome do autor.		

Figura 4 - Guião nº 8 – História do texto 8 do José

#### 1.1.1.2.1. Análise em relação ao guião

Neste texto o aluno usou o guião, assinalando os itens “inventar um título” e “introdução – escrever quando se passou, onde se passou descrever a/as personagens”. De facto, o aluno aborda alguns destes aspetos no seu texto. Tem título, descreve a flor (“A Flor levava um pinguinho de água e crescia 10 metros e era a única Flor...”) e as duas flores que a Marisa compra (“As Flores ficaram as maiores do Mundo.”) mas não descreve a Marisa (a não ser para mencionar que esta é dona da Flor), escreve quando se passou (“Era uma vez...”) e onde se passou a ação (“...um jardim. (...) ... e a Marisa que era a dona da flor levou-a a passear dentro de um vaso. A Marisa foi à florista...”).

Não assinalou mais nenhum item do guião, apesar do texto ter desenvolvimento, conclusão, letra legível e sem erros e nome do autor. O aluno disse-me, posteriormente, que não tinha assinalado os outros itens pois não tinha tido tempo (devido ao toque para o almoço), uma vez que estava a preencher o guião à medida que ia escrevendo o texto.

#### **1.1.1.2.2. Análise em relação às grelhas**

Este texto tem um título adequado ao conteúdo, no entanto foi proposto, servindo de indutor à história. Como personagem principal há a Flor (“A Flor levava um pinguinho de água e crescia 10 metros e era a única Flor...”). Como personagens secundárias, há a Marisa (que é a dona da Flor) e mais duas flores que a Marisa compra no final, que acabam por ficar as maiores do mundo. Quanto ao tempo em que a história acontece, o aluno refere “Era uma vez...”, estabelecendo assim a história no passado. E quanto aos espaços, estes são: o jardim, a rua e a florista.

A sequência das ideias está coerente, apesar de poder estar melhor, principalmente a nível das ligações entre as frases e os parágrafos (que não existem). O facto de o aluno utilizar sempre o conector “e”, não abona para que a sequência se torne fluída e mais visível. O texto apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão, apesar de haver alguma confusão no desenvolvimento, uma vez que é um pouco precipitado.

Em termos da coesão gramatical, o texto apresenta concordância sujeito-predicado e género-número, os tempos verbais estão corretos e os conectores utilizados, como referido anteriormente, foram apenas o “e”, várias vezes.

Em relação à pontuação, faltam vírgulas e pontos finais, que deviam estar mais presentes em detrimento do conector “e”. O texto é um único parágrafo. Não há erros ortográficos.

#### **1.1.1.2.3. Feedback**

Uma vez que este texto não apresenta erros ortográficos, referi apenas o facto da importância do uso de vírgulas e de fazer parágrafos, algo que já tinha referido, principalmente nas atividades de melhoramento de texto com o aluno, em feedback verbal. Uma vez que o aluno me pediu para melhorar este texto, deixei a maioria dos feedbacks para o momento de melhoramento de texto, principalmente aqueles a nível da estruturação da narrativa (sequência das ideias).

#### 1.1.1.2.4. Comentário

Este texto tem alguns aspetos que já tinham sido abordados com o aluno, especialmente a nível da organização/construção de parágrafos. Nos textos anteriores, o aluno já tinha produzido os seus textos com parágrafos, se bem que nem sempre devidamente assinalados no início. Aqui, volta a não utilizar parágrafos, sendo o texto apenas uma frase, com poucas vírgulas, pontos finais e o conetor “e” frequentemente.

Porém, a nível ortográfico, observa-se uma diminuição dos erros, uma vez que o texto não apresenta nenhum erro.

A estruturação/sequência das ideias também está melhor, uma vez que o que acontece na introdução, no desenvolvimento e na conclusão faz sentido e está organizado.

Assim, principalmente a nível da estruturação do texto e da pontuação, continuam a persistir algumas dificuldades. Ao longo das conversas de explicitação tentei refletir sobre esses aspetos, para melhor compreender o aluno e para o ajudar a melhorar.

Portanto, na segunda conversa de explicitação, “o parágrafo” foi um dos temas presentes, tendo sido um dos aspetos recorrentes nos feedbacks escritos. Comecei por ter como base este texto, tendo depois passado a compará-lo com um posterior (*O Pai Natal*, ver anexo nº21), em que o aluno utilizou os parágrafos corretamente:

(...)

José – “Atenção aos parágrafos. Vê se fizeste parágrafos.”

Eu – Tu fizeste parágrafos?

José – Fiz.

Eu – Aonde?

José – Aqui (aponta). Humm... aqui (aponta)... Deixei um espacinho também.

Eu – Mas olha lá, aqui comesas (onde tem o espaço que assinala o parágrafo) ... é vírgula e letra minúscula (aponta para a primeira frase que o aluno diz que começa um novo parágrafo). Não é um parágrafo.

José – Não?

Eu – Não é.

José – Não...mas aqui é (aponta para o início do texto).

Eu – Aí é. Aí é o início do texto.



José – Tem de ter sempre.

Eu – Quantos parágrafos tens no teu texto?

José – Um.

Eu – Achas que um texto que tem uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão só tem um parágrafo?

José – Não...tem de ter mais.

(...)

O aluno revela a noção de que um texto, para estar completo (ter introdução, desenvolvimento e conclusão) tem de ter mais do que um parágrafo, apesar de não o fazer. No entanto, ainda manifesta algumas dificuldades na sua utilização. Depois, comparando este texto (*A Maior Flor do Mundo*), com *O pai Natal*, foi possível refletir melhor sobre o que é um parágrafo e sobre a sua utilização, uma vez que o aluno, no texto sobre o Pai Natal, utilizou parágrafos. Assim, quis que o aluno refletisse sobre o seu trabalho, tentando compreender também como é que chegou à utilização de parágrafos, uma vez que nem sempre o estava a fazer nos seus textos. Segue-se um excerto:

(...)

Eu – Não! “Mundo” está bem assim. Continua é a ser uma frase. O parágrafo é só quando é um ponto final e quando mudas de linha, fazes o espacinho e é uma ideia diferente.

José – Sim...

Eu – Como fizeste aqui, olha lá (refiro-me ao texto do pai Natal). “Numa manhã, o Pai Natal ficou a dormir...”. Aqui contaste o que é que ele fez neste dia. Parágrafo. Depois foste fazer outro parágrafo, aqui...

José – Já...já passou oito dias.

Eu – Exatamente.

José – É como se estivesse a contar que era...aqui era um dia e depois passado...quer dizer que o pai Natal ficou a dormir até a dia oito. E depois o pai Natal acordou e voou, às nuvens. Depois encontrou Jesus.

Eu – Como são ideias diferentes, tu aqui já fizeste vários parágrafos.

José – Já. Aqui fiz um, aqui fiz outro. Um, dois, três...

Eu - ...quatro. Quatro parágrafos. E está muito bem. Lembraste-te do comentário?

José – Lembrei...

(...)

O aluno conclui que utilizou parágrafos no texto *O pai Natal* pois tinha-se lembrado dos feedbacks escritos nos outros textos, referentes à importância e necessidade de utilizar parágrafos, o que parece mostrar a relevância dos feedbacks para este progresso.

Na segunda conversa de explicitação, também se dialogou sobre o facto de o aluno ter escrito “avia” em vez de “havia”, sendo que eu tinha escrito feedback sobre esse aspeto no texto (texto melhorado *A Maior Flor do Mundo*, dia 27 de novembro de 2013). O aluno acabou por revelar que não tinha omitido o grafema, pois tinha escrito “avia” devido à diferença entre “havia” e “avia” (diferença que poderá ter advindo de alguma aprendizagem não muito bem consolidada):

(...)

Eu – “Avia”. O que é que achas que é aqui no “avia”?

José – “Havia.” O que é que é?

Eu – Qual é que é a diferença?

José – Mas é uma história, não com **H**... isso é agora. E é uma história, começa por “era ...”, é “avia”.

Eu – Com **H**.

José – Não, “avia” de agora já não existe.

Eu – Mas é **H** porque é do verbo haver. Hum? Tu escreveste “avia”, com **A**... sem **H**.

José – Posso ler?

Eu – Podes, mas é “havia” com **H**.

(...)

Na primeira conversa de explicitação, com base neste texto, questioneei o aluno sobre a importância de conetores, que ajudam a dar coerência à narrativa, criando uma cadeia sequencial mais clara e organizada. Uma vez que os conetores mais utilizados eram “e” e “depois” (mais raramente), tentei ajudar o aluno a considerar a utilização de outros. Segue-se um pequeno excerto:

(...)

Eu – Na flor...

José – Só que não posso por sempre vírgulas.

Eu – Não. Porquê?

José – Porque também tenho de por “e”.

Eu – Tens de por “e”. E tu também tens de usar “depois”... aquelas palavrinhas para ligar as frases...

José – Sim.

(...)

Ainda sobre este texto, e comprando-o com o texto melhorado (ver anexo nº 19), voltei a refletir com o aluno sobre a necessidade de utilizar vírgulas (sinal de pontuação em que o aluno revelava mais dificuldades):

(...)

José – Mas também pus isto! (aponta para a pontuação presente no texto)

Eu – O quê?

José – Os pontos.

Eu – Os pontos e as... como é que se chama...?

José – Só que não pus vírgulas.

Eu – Também tens aí algumas, também.

José – Ah! Está aqui uma!

Eu – E como é que é isso que tu estás a dizer dos pontos?

José – Ponto final.

(...)

José – “Usaste mais...” o que é isto? (aponta para o feedback presente no texto melhorado sobre a maior flor do mundo)

Eu – “Vírgulas”.

José – “...vírgulas em vez de usares “e”. Muito bem.”

Eu – Olha o que eu tinha escrito aqui no texto inicial.

José – “Deves usar vírgulas.” E aqui pus ao contrário.

Eu – O que é que tu fizeste aqui?

José – Pus mais vírgulas do que “e”.

(...)

Eu – Tiveste em conta o comentário que eu te fiz?

José – Sim, porque eu li assim: “Deves usar mais vírgulas.” (no inicial). E aqui pus mais vírgulas (no melhorado).

(...)

O aluno acaba por concluir que foi importante ter tido em conta o feedback referente à pontuação, pois este ajudou-o a melhorar esse aspeto no texto seguinte.

1.1.1.3. **Texto 12:** *O Natal com a família* (dia 6 de janeiro de 2014 – (texto com recurso a indutor: relato sobre as férias do Natal)

2º Afonso

O Natal com a família  
No dia 25 algumas pessoas  
da minha família foram à minha  
casa. Eu recebi um piano,  
roupa, linheira, um jogo de loiça,  
chocolate e houve muita  
diversão.

Passadas 6 dias, a minha avó e o  
meu avô foram à minha casa.  
Almoçámos arroz de marisco,  
mas eu, como não gosto de  
arroz de marisco, comi  
bacalhau à lris.

Quando era meia noite eu estava  
quase a dormir e acabou o  
dia.

Afonso  
6-1-2014

No último parágrafo marqueste o  
espaço de início. Tens de fazer sempre  
em todos os parágrafos.

Muito bem!

Figura 5 - Texto nº 12 do José

Guião para escrever um relato	
O título.	
Onde fui/fomos	
Quando fui/fomos	
Como fui/fomos	
Com quem fui/fomos	
O que fiz/fizemos	
O que aconteceu	
O que correu bem	
O que correu mal	
O que gostei mais/gostámos, o que aprendi/aprendemos	
Ler o que escrevo e verificar a pontuação e os erros.	
Escrever o nome do autor/autores	

Figura 6 - Guião nº 12 – Relato do texto 12 do José

#### 1.1.1.3.1. Análise em relação ao guião

O aluno assinalou os seguintes itens: título; onde fui/fomos; quando fui/fomos; o que fiz/fizemos; o que aconteceu; o que gostei mais/gostámos, o que aprendi/aprendemos; ler o que escrevo e verificar a pontuação e os erros; escrever o nome do autor/autores.

De facto, o aluno escreveu o título (*O Natal com a família*), escreveu quando fui/fomos (“No dia 25... (...) Passados 6 dias...”), escreveu onde fui/fomos (“...algumas pessoas da minha família foram à minha casa. (...) Passados 6 dias, a minha avó e o meu avô foram à minha casa ...”), o que fiz/fizemos (“Eu recebi um piano, roupa, dinheiro, um jogo do lodo, chocolate e houve muita diversão. (...) almoçámos arroz de marisco, mas eu, como não gosto de arroz de marisco, comi bacalhau à brás. Quando era meia noite eu estava quase a dormir e acabou o dia.”), o que aconteceu (que é o que está dito referentemente ao item anterior) e escreveu o nome do autor. Quanto à leitura e verificação da pontuação e erros, é possível que o tenha

feito, uma vez que não erros ortográficos, apenas alguns de pontuação e acentuação, bem como a falta de letra maiúscula depois do ponto final em “Passados 6 dias, a minha avó e o meu avô foram à minha casa. almoçamos ...”.

O aluno não referiu nada em relação ao que gostou mais, apesar de ter assinalado no guião em como o tinha feito.

#### **1.1.1.3.2. Análise em relação às grelhas**

O título está adequado ao conteúdo do relato, uma vez que este é sobre o Natal em família. No entanto, também refere alguns acontecimentos do dia 31 de dezembro. A personagem principal é o aluno, sendo os familiares as personagens secundárias. O tempo está bem definido no texto, sendo que, numa primeira parte, o relato é sobre o dia 25 de dezembro e numa segunda é sobre o dia 31 de dezembro (“Passados 6 dias...”). O espaço é a casa do aluno.

A sequência de ideias está bastante coerente, uma vez que o relato segue um percurso linear, compreensível, descritivo e dinâmico, sendo que as ligações temporais estão bastante bem colocadas (“No dia 25... (...) Passados 6 dias... (...) Quando era meia noite...e acabou o dia.”). Assim, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão estão bastante bem e estão presentes.

Em relação à coesão gramatical, existe concordância sujeito-predicado e concordância género-número. Os tempos verbais estão corretos, apesar de faltar o acento agudo em “almoçamos”. Os conectores usados são: “e”, “como”, “quando era meia noite” e “passados 6 dias”.

Sobre a pontuação e ortografia, neste texto existem algumas questões a nível da utilização das vírgulas e pontos finais, mas está organizado por parágrafos, sendo que o último está assinalado no início, algo que o aluno ainda não tinha feito, apesar dos feedbacks sobre o caso. Penso que as conversas exploratórias, onde se abordou esse aspeto, foram importantes para o aluno compreender a importância de marcar o parágrafo no início, apesar de só o ter feito desta vez, num parágrafo. Não há erros ortográficos, apenas alguns de acentuação (“almoçamos” e “família” (sem o acento agudo), “avo” (sem o acento circunflexo).

#### **1.1.1.3.3. Feedback**

Neste texto, referi: “No último parágrafo marcaste o espaço de início. Tens de fazer sempre em todos os parágrafos.”, para que o aluno tivesse noção de que eu tinha reparado, elogiando-o e dando ênfase ao facto de ele ter assinalado o início do parágrafo, apesar de ter sido só naquele. Como foi uma questão muitas vezes referida nas conversas de explicitação e nos feedbacks, achei essencial comentar esse aspeto.

Também escrevi “Muito bem!”, pois, de facto, o texto está bastante bom: um relato organizado, coerente, coeso, com poucos erros (apenas alguns de pontuação e acentuação), com mais ligações temporais. O facto de elogiar o aluno foi para o incentivar e porque, como este fora o último texto da investigação (deste aluno), queria deixar o aluno com uma base de esperança, de incentivo e de avaliação quanto ao que está certo, também. Porque, de facto, houve grandes melhoramentos a nível de produção textual nos textos deste aluno.

#### **1.1.1.3.4. Comentário**

Este texto foi um dos melhores deste aluno, devido ao baixo nível de incorreções (a nível ortográfico, de pontuação, acentuação, coerência, coesão). Mais uma vez, observa-se que os relatos, neste aluno, mostram-se muito mais coerentes e organizados do que as histórias. Como referi na análise do texto cinco e seis, o aluno demonstra maior capacidade de produção de relatos do que de histórias, onde se observa uma maior dificuldade a nível da imaginação e construção do enredo, de um enredo que seja coerente, que tenha um início, um decorrer e um fim, onde os problemas são resolvidos. Os relatos do aluno são muito mais coerentes, o que pode estar relacionado, com o facto de o aluno ter vivido realmente os acontecimentos presentes no relato, sendo estes as suas experiências reais, que consegue situar no tempo e no espaço, bem como recordar-se.

Subsistem dificuldades a nível da pontuação, principalmente no uso da vírgula e do ponto final (distinguir quando usar um ou outro) e na marcação inicial de parágrafos. O aluno levou em atenção o feedback em que corriji a palavra “Natal”, que o aluno tinha escrito com letra minúscula no texto anterior, *O pai Natal*.

Este texto é aquele que está melhor, daí ser importante compreender como é que o aluno trabalhou para melhorar as suas produções escritas. Na segunda conversa de explicitação, o aluno referiu alguns aspetos relevantes. Referiu que, no tempo de estudo autónomo, trabalhava sobre a ortografia, utilizando algumas das fichas presentes no ficheiro de ortografia da sala de aula:

(...)

Eu – Estás a melhorar também na ortografia.

José – Sim.

Eu – Porquê? O que é que tu achas?

José – Porque faço mais.

Eu – Mais...?

José – daquelas fichas pequeninas que a professora arranjou (fichas do ficheiro de ortografia).

Eu – Aquelas fichas? (aponto)

José – Sim, de palavras.

Eu – Então tu escreves os textos, vês onde tens dificuldades e depois trabalhas as tuas dificuldades no estudo autónomo. É isso que tu fazes?

José – Sim! Escolho uma que tenho mais dificuldades e faço. E depois se tiver outra vez, escolho a mesma.

(...)

Questionei o aluno sobre quais os feedbacks mais relevantes para a sua aprendizagem textual, para tentar compreender a relação deste com os feedbacks e qual a importância que ele lhes dava, ao que ele referiu que todos o eram:

(...)

Eu - Então e qual é o tipo de comentário que tu achas que te ajuda mais? Estes que eu te dou pistas, como este aqui dos parágrafos; estes em que eu te faço algum elogio; estes em que eu corrijo as palavras...

José – Todos.

Eu – Todos?

José – Sim.

Eu – Porquê?

José – A...porquê são todos importantes para o texto.

(...)



Também na primeira conversa, o aluno referiu que os feedbacks eram importantes, referindo também como se apropriava deles:

(...)

Eu – (...) os feedbacks que tenho escrito, ajudam-te?

José – Sim.

Eu – Porquê?

José – Porque eu sei, sinto, que tenho de por mais pontos e vírgulas.

Eu – Mais pontos e vírgulas. E nestes aqui (aponto), das palavras... aquelas onde eu faço uma bolinha à volta?

José – É para corrigir.

Eu – E achas que são importantes?

José – Sim ...

Eu – Porquê? (algum tempo depois) São importantes?

José – Han?

Eu – Achas que são?

José – Mais ou menos...

Eu – Mais ou menos, então? Porquê?

José – Porque... tenho de corrigir estas palavras.

Eu – Melhoras a ortografia.

José – Sim, e depois tu escreves aqui para eu corrigir as palavras.

Eu – Achas que ajuda?

José – Ajuda.

(...)

Eu – Sentes que estás a melhorar os teus textos?

José – Sim.

Eu – Porquê?

José – Porque tu escreves coisas e depois eu escrevo o texto com as coisas.

Eu – Com as ideias que eu te dei?

José – Sim.

(...)

Na segunda conversa de explicitação com a aluna D., este aluno esteve presente, tendo participado porque quis. Ao longo do diálogo quis intervir, para ajudar a aluna a

compreender a importância dos feedbacks e como estes podiam ser úteis para melhorar os textos:

(...)

Eu – (...) Tu dantes fazias parágrafos?

José – Não, começava logo na linha. A...logo encostado à linha vermelha. Começava logo até ao fim sem fazer um.

Eu – Um parágrafo?

José – Sim, e antes era sem pontos finais. Era tudo com “e”, sem vírgulas... sem nada. Era só com letras.

Eu – E agora?

José – Agora como já sei tudo...não sei tudo, tudo...faço, u... já faço. Já ponho vírgulas, ponho alguns “e” e o resto.

(...)

Eu – E sentes que essa melhoria está relacionada com os comentários que eu te faço?

José – Sim.

Eu – Sentes, porquê?

José – Porque ajuda.

(...)

Eu – Eu dou-te dicas, não é?

José – É.

(...)

José – Como eu estava a dizer...não punha nada, fazia um texto sem nada.

Eu - Agora fazes mais corretamente.

José – É. Só que tenho um bocadinho de dificuldade nas palavras.

Eu – Nas palavras. Então...

José – E depois corrijo.

Eu – Corriges. Achaste que aquela forma que eu desta vez fiz lá te ajudou? Para tu dares o exemplo correto?

José – Fizeste tipo uma ficha para eu tentar acertar qual era as palavras...eu tinha errado as palavras e agora para estar mais atento, para corrigir as palavras. E fiz.

Eu – Preferes assim, para tu tentares ou preferes que eu te dê logo o exemplo correto?

José – Para tentar.

Eu – Porquê?

José – Porque assim começo a aprender e assim quando faço mais já sei qual é as palavras quase todas.

Eu – Fica mais na memória?

José – Sim.

(...)

O aluno concluiu que a memória era importante neste processo.

Quanto à utilização dos guiões, perguntei ao aluno a sua opinião sobre estes instrumentos, mas não nas conversas de explicitação. Perguntei aquando das atividades de escrita, tirando notas de campo. O aluno referiu que estes eram importantes para ajudar a organizar melhor as ideias e para “não se perder”, apesar de nem sempre os utilizar, por se esquecer ou por não querer usar naquele momento, não tendo dado outras explicações.

#### **1.1.1.4. Síntese**

Ao longo do meu estudo, pude observar um melhoramento das produções textuais deste aluno, especialmente a nível ortográfico, de organização do conteúdo do texto em parágrafos e também a nível da pontuação.

O aluno também melhorou a nível da estruturação dos diálogos, uma vez que no primeiro texto em que utilizou diálogos não o fez corretamente (*A menina e o menino*, 28 de outubro de 2013) (ver anexo nº 12). No melhoramento deste texto (ver anexo nº 13), com o aluno, dei feedback oral sobre a escrita de diálogos, tendo ajudado o aluno a refletir sobre como fazê-lo (usar os dois pontos, parágrafo, travessão, início do discurso com letra maiúscula...). No texto melhorado os diálogos foram bem estruturados e no texto *A fada Oriana* (primeiro texto, dia 18 de novembro de 2013) (ver anexo nº 16) também fez corretamente, tal como em *O meu dia de receber chocolates* (dia 2 de dezembro de 2013) (ver anexo nº 20). Tal pode ser relacionado com o facto de a orientação do feedback oral que dei ao aluno aquando da atividade de melhoramento de texto, ter sido relevante para a aprendizagem do aluno.

A nível da ortografia, subsistem algumas dificuldades, no entanto, é possível constatar que houve um progresso. Nos primeiros textos, os erros ortográficos mais frequentes eram a nível da troca de grafemas/fonemas (**o/u**, **s/z**, **j/ch**, **n/m**, **ch/c**, **nh/lh**, **s/ss**), a nível da omissão de grafemas (“acatonamento”, “acatonar”, “gotei”, “algos”,

“avia”, “levatei-me”, “Migel”) e a nível de acrescento de grafemas (“lavare”, “comprare”). As incorreções que mais subsistiram foram a nível da troca entre os grafemas/fonemas **u/o** e **m/n**. As incorreções referentes a omissão de letras foram diminuindo e as de acrescento foram mais raras.

O aluno também progrediu na própria escrita de narrativas, nomeadamente a nível das histórias. O aluno, inicialmente, mostrava algumas dificuldades em relacionar diferentes pontos do enredo, o que fazia com que houvesse alguma confusão na sequência e coerência do texto. Penso que o que mais contribuiu para a melhoria neste aspeto foi os dois momentos de melhoramento de texto com o aluno, em que lhe dei feedback oral (o segundo momento foi também com outro aluno). Nesses momentos, pude direcionar o meu feedback mais para a própria narrativa, para a coerência do enredo, uma vez que estava junto do aluno no momento da própria produção.

Outro aspeto bastante interessante ao longo do trabalho com este aluno foi a capacidade que este revelou para refletir sobre os textos. Na primeira conversa de explicitação, apesar de ele também ter refletido, mostrou-se muito mais tímido, respondendo muitas vezes apenas “sim”, não expondo muito as suas dificuldades. No entanto, na segunda conversa, já não estava tímido, tendo feito bastantes perguntas, refletindo muito mais sobre as suas dificuldades e sobre o que estava a fazer melhor nos seus textos. Já não mostrou nenhum receio de expor as suas dificuldades, antes pelo contrário. Talvez tenha sentido mais confiança e compreendido que este trabalho podia ser-lhe muito útil para a sua aprendizagem. Penso, também, que os pais o incentivaram a explorar os seus textos comigo, pois, certa vez em que eles foram à escola conversar com a professora cooperante, vieram falar comigo e referir que o meu estudo podia ser muito importante para o filho, estando o aluno a ouvir o diálogo. Também começou a escrever textos em casa, como foi o caso do texto *O pai Natal*, o que pode refletir a importância que os pais deram, também, a este trabalho, tendo em conta a aprendizagem do filho.

Em suma, o aluno progrediu bastante nas suas produções textuais, tendo referido que os feedbacks foram importantes para esse progresso, bem como os guiões (para seguir as linhas orientadoras e não “se perder”) apesar de nem sempre os utilizar. Referiu ainda como se apropriou dos feedbacks, tendo referido que se lembrava deles, para depois por em prática as “dicas” ou correções neles presentes, noutros textos.

## 1.1.2. Aluno: Gabriel

### 1.1.2.1. Texto 2: A aventura do Pedro e da Lara (dia 28 de outubro de 2013) (história com recurso a indutor (ver anexo nº 8))

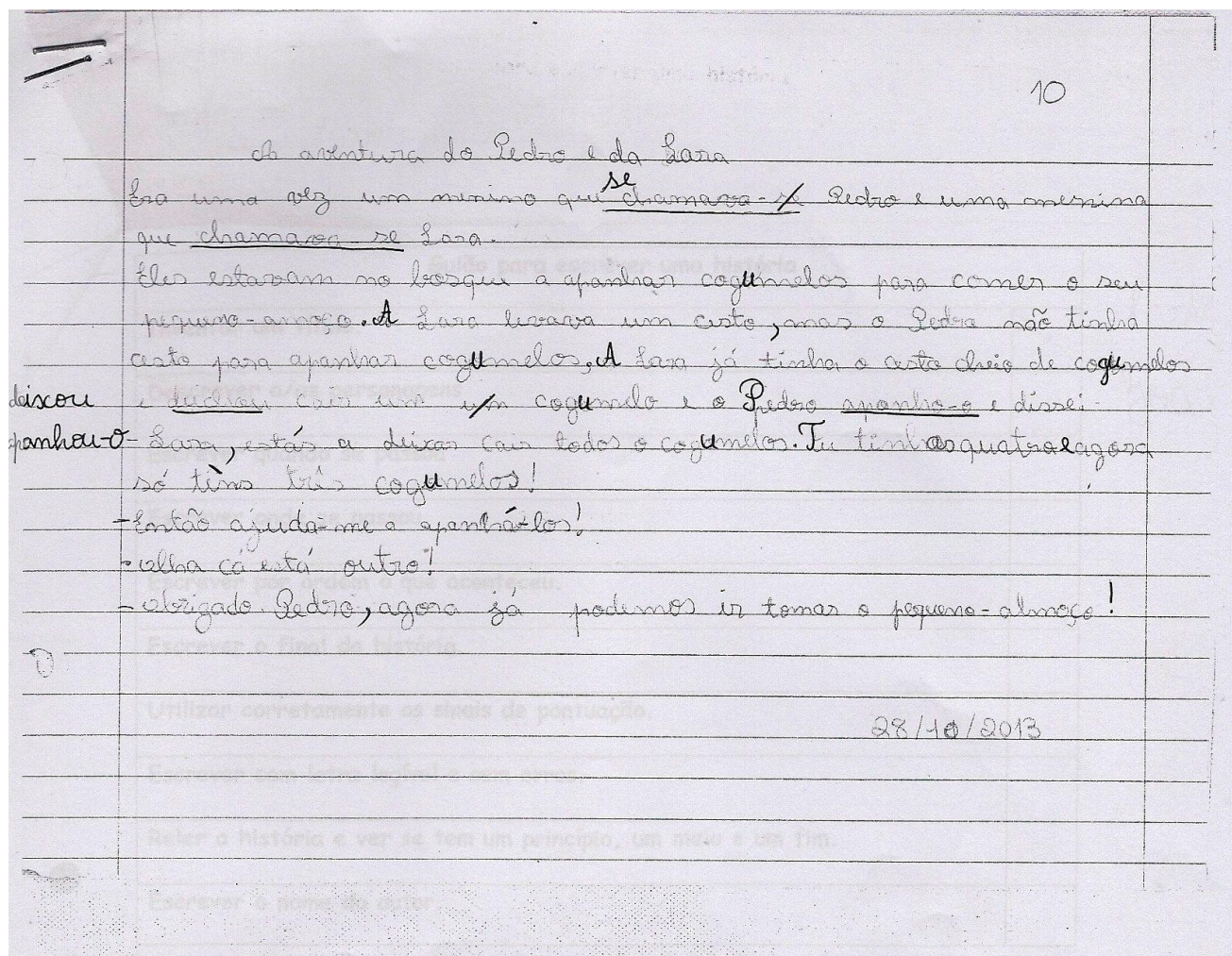


Figura 7 - Texto nº 2 do Gabriel



Guião para escrever uma história	
Inventar um título.	<input checked="" type="checkbox"/>
Descrever a/as personagens	<input type="checkbox"/>
Escrever quando se passou	<input type="checkbox"/>
Escrever onde se passou.	<input type="checkbox"/>
Escrever por ordem o que aconteceu.	<input type="checkbox"/>
Escrever o final da história.	<input type="checkbox"/>
Utilizar corretamente os sinais de pontuação.	<input type="checkbox"/>
Escrever com letra legível e sem erros.	<input type="checkbox"/>
Rer a história e ver se tem um princípio, um meio e um fim.	<input type="checkbox"/>
Escrever o nome do autor.	<input type="checkbox"/>

Lara  
João

Figura 8 - Guião nº 2 – História do texto 2 do Gabriel

#### 1.1.2.1.1. Análise em relação ao guião

Neste texto, o aluno apenas preencheu um item do guião: inventar um título. Isto porque, não houve tempo para uma análise cuidada entre a produção do texto e a revisão, devido ao facto de ter tocado a campainha para o almoço.

#### 1.1.2.1.2. Análise em relação às grelhas

Este texto tem um título adequado para o seu conteúdo, uma vez que narra a aventura das duas personagens, o Pedro e a Lara. O Pedro e a Lara são as personagens principais, não havendo personagens secundárias. Nenhuma das personagens é descrita. O tempo em que a história decorre é no passado (“Era uma vez...”) e o espaço é o bosque. A sequência das ideias é bastante coerente, sendo que para tudo o que acontece ao longo da narrativa há uma razão: os amigos andavam a apanhar cogumelos para o seu pequeno-almoço. A dado momento o Pedro vê que a Lara estava a perder os cogumelos e adverte-a para o facto, sendo que esta lhe pede ajuda para a colheita. E

assim vão andando, colhendo cogumelos até terem um número suficiente para o pequeno-almoço. Assim, o texto apresenta uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão bastante coerente, estando a organização por parágrafos bem organizada (o primeiro parágrafo é a introdução, o segundo, terceiro, quarto e quinto, o desenvolvimento e o sexto, e último, a conclusão).

Quanto à coesão gramatical, existe concordância entre sujeito e predicado e entre género e número. Em relação aos tempos verbais, o aluno continua a cometer as incorreções observadas no texto anterior: “...que chamava-se...” (em vez de “se chamava”) e “...e o Pedro apanho-o...”, tendo aqui que ser “...e o Pedro apanhou-o...”. Esta incorreção parece ser mais a nível ortográfico (omissão do grafema “u”) do que gramatical, uma vez que os outros verbos presentes no texto estão corretos, faltando apenas o acento agudo em “apanhá-los”, parecendo esta incorreção também mais a nível de acentuação do que de conjugação. Os conectores presentes são: “e”, “mas”, “agora” e “para”.

Em relação à pontuação, este texto continua a apresentar algumas dificuldades quanto ao uso dos sinais de pontuação, observando-se alguma dificuldade no uso da vírgula e do ponto final, sendo que o aluno ainda não tem claramente a noção de quando usar um ou o outro sinal de pontuação. Os parágrafos existem, mas não estão assinalados no início. Os diálogos estão corretos, com travessões e bem organizados.

Troca alguns grafemas/fonemas próximos: **ch/x** (“deichou”) e **o/u** (“cogomelos”). Omite o grafema “u” em “apanho-o” (apanhou-o). A incorreção presente em “Era uma vez um menino que chamava-se Pedro e uma menina que chamava-se Lara.”, deve-se, também, à linguagem oral do aluno, uma vez que ele diz “que chamava-se”, “que chama-se”, em vez de “que se chamava” e “que se chama”.

Revela ainda algumas dificuldades na acentuação: “estas” em vez de “estás”, “téns” em vez de “tens” e “apanha-los” em vez de “apanhá-los”.

#### **1.1.2.1.3. Feedback**

Neste texto procurei dar feedback quanto à pontuação e acentuação, corrigido estes aspetos no próprio texto, de modo a dar um modelo ao longo, como tinha feito no texto anterior. Estes são os aspetos mais incorretos ao longo da narrativa, uma vez que em termos de estrutura e organização da história não existem incorreções. A nível dos

erros ortográficos, também os corrija, dando a forma correta das palavras, como é possível observar no texto.

#### **1.1.2.1.4. Comentário**

Este texto, que é uma história, está muito bem escrito. A sequência e coerência das ideias estão muito bem. Relaciona-se muito bem com o indutor apresentado, uma vez que, sendo a imagem uma representação de dois jovens a colher cogumelos, o aluno criou uma história interessante e imaginativa, onde se estabelecem relações de causa e consequência, elementos chave de uma narrativa. De facto, há uma introdução, onde se refere o que vai acontecer; no desenvolvimento há um problema (perdem-se alguns cogumelos que a Lara deixa cair) e uma solução para o problema (a Lara pede ajuda ao Pedro) que leva à conclusão (“- Obrigado Pedro agora já podemos ir tomar o pequeno-almoço.”).

Continuam a prevalecer as incorreções referidas em alguns dos feedbacks do texto anterior (pontuação, acentuação, “que chamava-se”), sendo estes os aspetos textuais que mais trabalho requerem com este aluno.



1.1.2.2. **Texto 4:** *O gato malandro* (dia 11 de novembro de 2013) (texto com recurso a indutores, (ver anexo nº 9))

apaixonou-se      castanha  
elara  
frigorífico  
saltar  
cauda

1      o gato malandro

2      • Era uma vez um gato com uma cauda

3      muito, mas muito comprida e uma casa

4      que era castanha muito dura e que estava abandonada

5      • Um dia o gato entrou em casa, o gato

6      estava com fome e entrou na cozinha.

7      Depois saiu para o frigorífico e encontrou

8      uma caixa com biscoitos, o gato deu com

9      a pata e derrubou a caixa de biscoitos e a

10      caixa caiu de cima do frigorífico.

11      • O gato tinha medo de saltar de cima

12      do frigorífico e disse:

13      • - Se eu saltar de cima do frigorífico vou partir

14      a minha cauda.

15      • Ele viu uma gata e saltou de cima do

16      frigorífico sem partir a cauda e apaixonou-

17      se pela gata.

18      Carlos Joaquim

19      11/11/2013

20

21

22      Carlos Joaquim

23

Figura 9 - Texto nº 4 do Gabriel

*criar*

*2-3-2017*

Guião para escrever uma história	
Inventar um título.	
Descrever a/as personagens	
Escrever quando se passou	X
Escrever onde se passou.	
Escrever por ordem o que aconteceu.	X
Escrever o final da história.	
Utilizar corretamente os sinais de pontuação.	
Escrever com letra legível e sem erros.	
Reler a história e ver se tem um princípio, um meio e um fim.	
Escrever o nome do autor.	

Figura 10 - Guião nº 4 – História do texto 4 do Gabriel

#### 1.1.2.2.1. Análise em relação ao guião

O aluno apenas assinalou dois itens: descrever a/as personagens e escrever onde se passou. Porém, o seu texto apresenta os outros itens presentes no guião. Perguntei ao aluno, quando voltou da hora de almoço, e ele disse-me que se tinha esquecido.

#### 1.1.2.2.2. Análise em relação às grelhas

Este texto apresenta um título adequado ao seu conteúdo, uma vez que, ao longo da narrativa, são exploradas várias malandrices que o gato faz. A personagem principal é o gato, que é descrito como: “Era uma vez um gato com uma cauda muito, mas muito comprida...”. A personagem secundária é a gata. A história passa-se no passado (“Era



uma vez...” e o espaço em que acontece é “uma casa que era castanho muito claro e que estava abandonada”. Também refere a cozinha da casa.

A sequência das ideias está bastante coerente, havendo uma ordem que é quebrada por um acontecimento/problema e que necessita de uma solução (o gato subiu para cima do frigorífico para comer biscoitos de uma caixa, mas a caixa caiu e o gato teve medo de saltar, pois podia partir a sua cauda. No entanto, apareceu uma gata, e ele resolveu arriscar e saltou, apaixonando-se pela gata). A introdução, o desenvolvimento e a conclusão estão assim presentes, estando a história organizada por parágrafos (primeiro parágrafo – introdução; segundo, terceiro e quarto – desenvolvimento; quinto – conclusão), apesar de estes não estarem devidamente assinalados no início.

Quanto à coesão gramatical, existe concordância sujeito-predicado, no entanto há um momento em que não há concordância género-número: “... e uma casa que era castanha muito claro...”. Os tempos verbais estão corretos. Os conetores utilizados são: “e”, “depois” e “um dia”.

Em relação à pontuação, o aluno utiliza vírgulas onde são pontos finais, não utiliza quando devia e utiliza, por vezes, quando não é para utilizar (“Um dia (falta vírgula) o gato entrou na casa, o gato estava com fome, e entrou na cozinha.”) Os parágrafos não estão assinalados no início. Os diálogos estão bem introduzidos e estruturados (dois pontos, parágrafo, travessão).

O aluno continua a trocar o grafema **u/o** (fonemas próximos): “frigorífico” e “derrobou”, apesar de esta palavra não aparecer sempre escrita com erro, por vezes aparece com “o” (“frigorífico”), apesar de não ter o acento agudo no “i”. E continua a trocar o fonema **x/ch**, usando o grafema “ch” para representar “x”, em “apaichonou-se”. Omite alguns grafemas: “salar” (saltar) e “caua” (cauda).

#### **1.1.2.2.3. Feedback**

Neste texto continuei a dar feedback sobre os erros ortográficos, dando a forma correta, e também a nível da pontuação, uma vez que são os aspetos em que o aluno revela mais dificuldades.

#### 1.1.2.2.4. Comentário

Este texto continua a revelar uma boa capacidade para inventar histórias. Tendo em conta que esta atividade surgiu através de uma proposta feita com indutores, em que surgiram várias dúvidas na turma (se tinham de usar todos os objetos nas histórias e se podiam produzir relatos ou outras histórias, pois não gostavam muito da proposta, pois era “complicada”, como alguns alunos referiram no momento), o aluno inventou e produziu uma história bastante imaginativa, interessante e coerente.

Assim, as maiores dificuldades residem a nível da pontuação (utilização de vírgulas e pontos finais) e de alguns erros ortográficos, principalmente entre os grafemas **o/u** e **x/ch**. Tendo em conta que, neste texto, o aluno escreve algumas palavras com erro, umas vezes, e sem erro (as mesmas palavras), noutras vezes, fui perguntar ao aluno o porquê de escrever umas vezes sem erro e outras com, ao que ele respondeu que era por distração, uma vez que disse saber como escrever as palavras corretamente, errando por estar tão absorvido pela escrita da história em si.

A pontuação foi um dos temas recorrentes ao duas conversas de explicitação, pois as dificuldades do aluno, a nível da produção textual, eram mais a nível da pontuação do que a nível de outros aspetos. Assim, tentei refletir com o aluno sobre a pontuação, na perspetiva de o ajudar a progredir. O aluno referiu que os feedbacks o estavam a ajudar a melhorar:

(...)

Gabriel – Tenho de ter atenção à pontuação e como posso melhorar.

Eu – Como é que podes melhorar?

Gabriel – Seguindo os seus exemplos.

Eu – E mais?

Gabriel – E...também seguindo o guião.

Eu – O guião. E os registos?

Gabriel – Sim, também com os registos.

Eu – Da pontuação, não é?

Gabriel – Sim.

(...)

Eu – Percebeste a ideia. Estás a perceber isto que eu ando aqui a escrever, não estás?

Gabriel – Sim, estou.

Eu – E achas que te ajuda nalguma coisa?

Gabriel – Sim, ajuda-me em muitas coisas. Ajuda-me a melhorar, a escrever de forma organizada, sem erros...a dar a pontuação...

Eu – A dar a pontuação...

Gabriel – A melhorar... a ter mais imaginação e é só.

**1.1.2.3. Texto 9: As minhas férias de Natal** (dia 6 de janeiro de 2014) (texto com recurso a indutor: relato sobre as férias do Natal)

As minhas férias de Natal

- Eu fui a casa da minha avó paterna para o Natal, nós fomos de táxi.
- Eu fui com a minha mãe, meu pai e o meu irmão. Eu não podia levar o meu cão porque ia de táxi.
- Quando eu cheguei lá, a primeira coisa que eu fiz foi cumprimentar os meus primos e os meus tios.
- Eu disse para o meu primo André: "Queres ir jogar às cartas?"
- O meu primo disse: "Sim, vamos jogar."
- Nós fomos jogar à banca de mãe, quem ganhou foi o meu primo André, porque o meu primo já tem 13 anos e joga melhor do que eu.
- Depois de jogarmos fomos almoçar.
- Nós almoçamos maca com galinha, depois eu, o meu primo e os outros fomos para a rua e brincámos à apalhada.
- Depois eu e o meu irmão fomos ao café com o meu pai, o meu pai foi comprar vinho Tinto e comprou também para o meu irmão, mas para mim comprou um chocolate. Depois voltei para a casa da minha avó e fiz os jantar.

Depois de ~~jogarmos~~ ~~de~~ ~~táxi~~ para a minha casa e fui levar o meu cão à rua com o meu pai.

Larkes  
Joaquim

6-1-2013

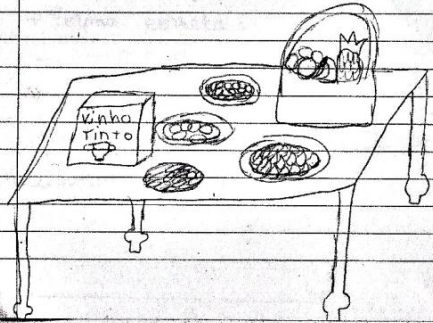


Figura 11 - Texto nº 12 do Gabriel

Tens de ter atenção ao usares as vírgulas e os pontos finais. Consulta o registo da pontuação.

Depois de usares o ponto de exclamação continuas a escrita começando com letra maiúscula.

Tens de marcar o espaço inicial dos parágrafos.

~~to da que relatada foi o dia da~~  
~~final e o outro dia da final?~~

Vê as palavras que estão             
Qual é a forma correta dessas palavras?

→ Forma correta:

- Depois de jogar fomos almoçar.
- Nós almoçámos massa com galinha.

Esostei muito do teu texto. Estás a melhorar muito!

Figura 12 - Feedbacks do texto nº 12 do Gabriel



Carlos J.

Guião para escrever um relato:	
O título.	<input checked="" type="checkbox"/>
Onde fui/fomos	<input checked="" type="checkbox"/>
Quando fui/fomos	<input type="checkbox"/>
Como fui/fomos	<input checked="" type="checkbox"/>
Com quem fui	<input checked="" type="checkbox"/>
O que fiz/fizemos	<input checked="" type="checkbox"/>
O que aconteceu	<input type="checkbox"/>
O que correu bem	<input type="checkbox"/>
O que correu mal	<input type="checkbox"/>
O que gostei mais/gostámos, o que aprendi/aprendemos	<input type="checkbox"/>
Ler o que escrevo e verificar a pontuação e os erros.	<input checked="" type="checkbox"/>
Escrever o nome do autor/autores	<input checked="" type="checkbox"/>

6-1-2014

Figura 13 - Guião nº 9 – Relato do texto 9 do Gabriel

#### 1.1.2.3.1. Análise em relação ao guião

O aluno utilizou o guião, tendo preenchido os seguintes itens: “o título”, “onde fui/fomos”, “como fui/fomos”, “com quem fui”, “o que fiz/fizemos”, “ler o que escrevo e verificar a pontuação e os erros” e “escrever o nome do autor/autores”.

De facto, o aluno, no seu texto, fez referência a todos estes aspetos. O texto tem título, refere onde o aluno foi (“Eu fui a casa da minha avó paterna...”), refere como foi (“Nós fomos de táxi.”), refere com quem foi (“Eu fui com a minha mãe, o meu pai e o meu irmão.”), refere o que fez (jogou à bisca de nove, almoçou, foi para a rua brincar,



foi ao café, voltou para casa, foi jantar, voltou para a sua casa, de táxi, e foi levar o cão à rua). Quanto ao facto de ter lido e verificado a pontuação e os erros, também o fez, uma vez que há bastantes palavras que foram corrigidas, notando-se o facto de terem sido apagadas e voltadas a escrever, isto antes de eu ter recolhido o texto. Também tem o nome do autor.

#### **1.1.2.3.2. Análise em relação às grelhas**

Este texto intitula-se “As minhas férias de Natal”, sendo que o aluno apenas relata o dia de Natal. Poderia ter inventado outro título mais relacionado apenas com aquele dia específico, no entanto, como eu tinha referido que o tema do texto, o aluno pode ter compreendido que aquele tinha de ser o título.

A personagem principal é o aluno, sendo os outros familiares (mãe, pai, irmão (Sandro), avó paterna, primo Leandro, primos, tios), as secundárias. O tempo em que o episódio é relatado é o dia de Natal (“Eu fui a casa da minha avó paterna passar o natal...”) e os espaços são: táxi, casa da avó paterna, rua, café e casa do aluno.

A sequência de ideias está muito coerente. O aluno elaborou bastante bem todo o relato, utilizando vários conectores que ligaram as ações praticadas ao longo desse dia, de um modo lógico, compreensivo e bem estruturado. A introdução, o desenvolvimento e a conclusão estão presentes, sendo o primeiro parágrafo a introdução e o último a conclusão.

Em relação à coesão gramatical, há concordância sujeito-predicado, bem como concordância género-número. Os tempos verbais estão corretos, apesar de o aluno não colocar o acento gráfico em “almoçamos” e “voltamos”, parecendo assim estar no presente. Os conectores usados são: “porque”, “depois”, “e”, “mas”, “quando” e “a primeira coisa que fiz foi”.

Quanto à pontuação, o aluno continua a apresentar algumas dificuldades em colocar as vírgulas e os pontos finais, se bem que apresenta uma evolução em relação a textos anteriores. Escreve com letra minúscula depois do ponto de exclamação (“-Quero! vamos jogar.”). Só o primeiro parágrafo é que está marcado no início.

Em relação aos erros ortográficos, o aluno troca o grafema “j” pelo “g” em “jojarmos” (jogarmos) e “ss” por “ç” em “maça” (massa), tendo-me levado a pensar que a refeição tinha sido “maçã com galinha”. Escreve “Natal” com letra minúscula.

### 1.1.2.3.3. Feedback

Neste texto escrevi os seguintes feedbacks: “Tens de ter atenção ao usares as vírgulas e os pontos finais. Consulta o registo da pontuação.”; “Depois de usares o ponto de exclamação continuas a escrita começando com letra maiúscula.”; “Tens de marcar o espaço inicial dos parágrafos.”; “Vê as palavras que estão circundadas. Qual é a forma correta dessas palavras? Forma correta: (espaço para o aluno escrever) ” e “Gostei muito do teu texto. Estás a melhorar muito!”.

No texto corriji a pontuação, bem como a acentuação em “almoçamos” e “voltamos”, tendo colocado o acento agudo na terceira sílaba de cada uma das palavras.

O aluno respondeu ao feedback em que referi para o aluno corrigir as palavras tendo escrito: “Depois de jogar fomos almoçar.” e “Nós almoçámos massa com galinha”.

Também refleti com o aluno sobre alguns aspetos presentes neste texto, aquando da segunda conversa de explicitação, cujo excerto é o seguinte:

(...)

Eu – (...) Tu neste texto, desta semana, das férias do Natal, em vez de dar a forma correta das palavras...esta aqui que estava em minúscula (Natal)...era só isso e esta aqui do já...

Gabriel – Do jajarmos.

Eu – Era jogarmos, não era? Eu em vez de por o exemplo correto, o que é que eu fiz?

Gabriel – Escreveu: “Vê as palavras que estão...qual é a forma correta dessas palavras? Forma correta”. Depois de jogar, fomos almoçar. Foi o que eu escrevi e depois escrevi: “nós almoçámos massa com galinha”.

Eu – Era massa?

Gabriel – Sim.

Eu – Pensei que era maçã. Massa não é assim (maça).

Gabriel – É com dois s?

Eu – É, é com dois s. Pensei que tinhas almoçado maçã com galinha.

Gabriel – (risos)

Eu – Podia ser. Então escreves aqui a forma correta. Como é que é a forma correta?

Gabriel – É com dois s.

(...)

É bastante interessante compreender como é que o aluno se apropria dos feedbacks. Este aluno prefere que eu dê o exemplo da palavra com a ortografia correta do que seja ele a descobrir, uma vez que, citando o aluno, “...assim vejo como se escrevem as palavras e...assim posso melhorar mais” e “Porque posso melhorar mais e assim fico a saber como são as palavras. Depois quando eu ir fazer o texto melhorado já sei qual é as palavras.” O aluno realça o facto de se lembrar da ortografia correta, depois de eu a escrever nos feedbacks, usando essa lembrança/associação nos textos seguintes, como está mencionado no excerto anterior.

#### **1.1.2.3.4. Comentário**

Este é o segundo relato do aluno. Este aluno prefere escrever histórias, em vez de relatos, porque, segundo me disse num pequeno diálogo, gosta mais de inventar do que relatar. O aluno só usou os guiões, preenchendo-os corretamente (no segundo relato) ou quase (no primeiro relato), nos relatos, sendo que em todas as histórias não chegou a preencher os guiões totalmente (os itens referidos no texto), devido ao facto de estar muito absorvido pela invenção do enredo, não lhe sobrando tempo para comprar o texto com o guião, ou pelo menos assinalar o que referiu. O aluno acaba por seguir o guião de história, apesar de não o preencher corretamente. Ou seja, o aluno sabe o que tem de fazer para construir uma história, deixando para o fim o preenchimento do guião (que já conhece), o que faz com que fique por preencher.

Neste texto, o guião foi preenchido corretamente.

Continua a haver alguma confusão entre a utilização da vírgula e do ponto final, bem como a não marcação do espaço inicial dos parágrafos, que por vezes é feita e por vezes, não.

Em relação à sequência das ideias, este texto é um exemplo de um texto bem organizado e bem estruturado.

O aluno levou em conta alguns feedbacks de textos anteriores, como aqueles sobre a pontuação, apesar de subsistirem algumas dúvidas. Também a nível da ortografia observa-se uma relação com os feedbacks: palavras corrigidas, não voltam a ser erradas, pelo menos na maior parte dos casos.

Em suma, este aluno continuou a mostrar um bom desempenho na escrita, tendo melhorado alguns aspetos que não estavam tão bem, principalmente a nível ortográfico e de pontuação.

Tal pode estar relacionado com os feedbacks escritos e com as reflexões que fiz com o aluno, aquando das duas conversas de explicitação, uma vez que este referiu a pertinência dos feedbacks para o melhoramento das suas produções, nomeadamente a nível da pontuação:

(...)

Eu – Muito bem, gostei muito. Estás a ver, aqui o que é que tens de ter atenção?

Gabriel – Tenho de ter atenção à pontuação e como posso melhorar.

Eu – Como é que podes melhorar?

Gabriel – Seguindo os seus exemplos.

Eu – E mais?

Gabriel – E...também seguindo o guião.

Eu – O guião. E os registos?

Gabriel – Sim, também com os registos.

Eu – Da pontuação, não é?

Gabriel – Sim.

(...)

Eu – E achas que te ajuda nalguma coisa?

Gabriel – Sim, ajuda-me em muitas coisas. Ajuda-me a melhorar, a escrever de forma organizada, sem erros...a dar a pontuação...

Eu – A dar a pontuação...

Gabriel – A melhorar... a ter mais imaginação e é só.

(...)

O aluno referiu que os feedbacks a nível da ortografia também foram úteis, uma vez que, ele fixava a ortografia correta das palavras depois de ver as listas de correções nos textos. Quando perguntei se o aluno preferia feedback mais orientador (palavras corrigidas) ou mais autónomo (descobrir por si mesmo os erros e corrigi-los), aquando do feedback do texto *As minhas férias de Natal*, ele respondeu-me preferia os mais orientadores, explicando porquê:

(...)

Eu – Isso. E achaste mais interessante assim, para corrigir, ou veres o exemplo corrigido?

Gabriel – Do exemplo corrigido.

Eu – Gostas mais quando eu escrevo o exemplo? Porquê?

Gabriel – Porque assim vejo como se escrevem as palavras e...assim posso melhorar mais.

Eu – Então preferes quando eu escrevo mesmo.

Gabriel – Sim.

Eu – Em vez de ires tentar descobrir. Porquê?

Gabriel – Porque posso melhorar mais e assim fico a saber como são as palavras. Depois quando eu ir fazer o texto melhorado já sei qual é as palavras.

Eu – Então achas melhor dar o exemplo porque assim ficas logo a saber.

Gabriel - Sim.

Eu – Porque consegues lembrar do exemplo?

Gabriel – (acena com a cabeça em sinal afirmativo)

(...)

Em ambas as conversas de explicitação foi referida a importância dos guiões e dos feedbacks. Na primeira conversa, refletimos sobre o que melhorar e como é que os feedbacks ajudavam a melhorar:

(...)

Eu – E achas que te ajuda nalguma coisa?

Gabriel – Sim, ajuda-me em muitas coisas. Ajuda-me a melhorar, a escrever de forma organizada, sem erros...a dar a pontuação...

Eu – A dar a pontuação...

Gabriel – A melhorar... a ter mais imaginação e é só.

Eu – E é muita coisa! Muito bem! Gostei muito da tua análise do que é que tu podes melhorar. Muito bem, está bem. Depois podemos ir falando...isto é um que eu estou a fazer sobre a escrita, para ver se vocês com os feedbacks melhoram a escrita. Estás a ver?

Gabriel – Sim.

Eu – Achas que estás a melhorar?

Gabriel – Sim, acho.

Eu – Porquê?

Gabriel – Porque você está a escrever atrás da folha como eu posso melhorar.

Eu – E tu vais ler, não é?

Gabriel – Sim.

(...)

Na segunda conversa, voltámos a refletir:

(...)

Eu – Neste aqui, notei que usaste o guião (relato sobre as férias do Natal).

Gabriel – Nesse...sim.

Eu – Porquê?

Gabriel – Para poder melhorar.

Eu – Então, da outra conversa que nós tínhamos tido, quando eu te perguntei pelo guião...que tu tinhas dito que ias começar a usar...e a ver se usavas...seguiste essa ideia?

Gabriel – Sim. Só não segui cinco.

Eu – Não, se usaste o guião.

Gabriel – Sim.

Eu – E achaste que te ajudou?

Gabriel – Com esse guião consegui fazer um texto muito maior. Antes fazia textos pequeninos, por aqui, por aqui (aponta por meio de uma página). Mas agora já...agora até fiz na folha atrás.

Eu – Pois fizeste.

Gabriel – Muito grande!

Eu – E achas que estás a fazer os textos maiores porquê?

Gabriel – Porque estou a seguir o guião e a ter mais atenção.

Eu – Ao quê?

Gabriel – Aos exemplos que você me dá aqui, atrás, que você mete aqui, atrás...

Eu – Os comentários?

Gabriel – Sim.

Eu – Hmm. E tu achas...

Gabriel – E assim posso melhorar.

Eu – Está bem. E quais destes feedbacks é que tu usas mais? Quais achas mais úteis?

Gabriel – A pontuação, os que são mais úteis... e os parágrafos também são úteis, mas não tenho usado.

(...)

Eu – Está bem. E estes comentários? Lê lá o que está aí.

Gabriel – “Gostei muito do teu texto. Estás a melhorar muito.” Gosto.

Eu – Porquê?

Gabriel – Porque assim é porque me estão a apoiar mais para eu conseguir...seguir os exemplos.

Eu – Gostas de te sentir apoiado?

Gabriel – Sim.

Eu – Está bem. Então gostaste de ver os textos com os comentários e de teres estado a melhorar, é isso?

Gabriel – Sim.

Eu – Está bem. Então gostavas de ter sempre comentários nos teus textos?

Gabriel – Sim.

(...)

É também interessante compreender como o aluno utilizou os feedbacks para melhorar aspetos de outros textos (assunto abordado na primeira conversa de explicitação):

(...)

Eu – Nós já tínhamos falado que eu andava a fazer os comentários nos teus textos, não foi? Do trabalho lá da faculdade. Tens lido os comentários, não tens?

Gabriel – Sim.

Eu – Então o que é que tu fazes?

C – Primeiro eu vou ter que ler.

Eu – E depois?

Gabriel – Depois vou confirmar ao guião para ver se tenho de fazer outro texto melhor.

Eu – Tu melhoras os teus textos?

Gabriel – Sim.

Eu – Consoante o quê? Conforme o quê?

Gabriel – Conforme o guião.

Eu – Conforme o guião. E os comentários que eu dou, tu lês os comentários?

Gabriel – Sim.

Eu – E compreendes o que está lá escrito?

Gabriel – (agita a cabeça em sinal afirmativo)

Eu – E vais ver, não é?

Gabriel – Sim.

(...)

O aluno refletiu bastante, ao longo das conversas de explicitação, sobre as suas dúvidas e sobre os seus progressos, bem como sobre a importância dos feedbacks e dos guiões para o seu progresso. Não se mostrou tímido em nenhum momento. Houve alguns momentos em que ele se aproximou de mim para fazer perguntas sobre os feedbacks:

Gabriel (levanta-se e vem ter comigo) – Professora, tenho erros nestas palavras... mas não tem aqui a correta do “ques”...

Eu – É para tu descobrires. Qual é o erro?

Gabriel – Falta o e. É “queres”, não é?

Eu – É sim.

Gabriel – E é para eu ver a pontuação, como diz aqui. Vou ver com o Ab., como melhorar.

Eu – Está bem.

Gabriel – E também está aqui comentário sobre a ideia. Vou ver como mudar.

Eu – Ok, depois vou lá ver.

E chegou a responder a um dos feedbacks que lhe tinha escrito no texto *A aventura do Mário e das três formigas* (ver anexo nº 29), elogiando a sua imaginação. O aluno respondeu: “Obrigada!”. Tal mostra a interação que se estabeleceu entre ambos neste trabalho, parecendo também mostrar o interesse que o aluno sentiu com este trabalho.

#### **1.1.2.4. Síntese**

Também observei um progresso nas produções textuais deste aluno. Contudo, como os textos deste aluno não tinham tantas incorreções como os dos outros dois alunos, o progresso pode não ser tão visível. No entanto, existiu, e o aluno referiu-o nas conversas de explicitação.

Os aspetos em que o aluno mostrou um maior progresso, comparando com o que fazia antes da minha intervenção, foram a nível ortográfico e alguns progressos a nível da utilização dos sinais de pontuação, nomeadamente na distinção entre o uso da vírgula e do ponto final, apesar de não ter sido um progresso muito visível.



Ao longo dos textos fui observando alguma dificuldade no uso da vírgula e do ponto final. O aluno parecia não ter muito presente quando usar um e quando usar outro. Fui dando feedback sobre este aspeto, e houve alguns progressos, apesar de não muitos. No entanto, nos últimos três textos, não observei tanta confusão na utilização destes sinais de pontuação. Tal pode estar relacionado com os feedbacks escritos e com as reflexões que fiz com o aluno, aquando das duas conversas de explicitação, uma vez que este referiu a pertinência dos feedbacks para o melhoramento das suas produções.

A nível ortográfico, também houve melhorias, sendo que algumas incorreções se mantiveram, nomeadamente a nível de troca de fonemas/grafemas, principalmente entre **u/o**, em algumas palavras. Este foi o erro ortográfico mais frequente e aquele que se manteve. Ao longo dos textos, o aluno foi escrevendo várias palavras com incorreções, tanto a nível de troca de grafemas/fonemas, como a nível de omissão e acrescento de grafemas. Os erros de omissão e acrescento estavam relacionados com a oralidade do aluno, em alguns casos (exemplo: “javalin”, “satar”, “taum”, “prigosa”). O aluno referiu que os feedbacks a nível da ortografia também foram úteis, uma vez que, ele fixava a ortografia correta das palavras depois de ver as listas de correções nos textos. Quando perguntei se o aluno preferia feedback mais orientador (palavras corrigidas) ou mais autónomo (descobrir por si mesmo os erros e corrigi-los), aquando do feedback do texto *As minhas férias de Natal*, ele respondeu-me preferia os mais orientadores, uma vez que tinha o modelo (a palavra escrita corretamente).

Em relação a outras componentes da narrativa, este aluno não parecia ter muitas dificuldades a nível da coerência textual, tendo apenas demonstrado alguma confusão na sequência de acontecimentos em poucos textos (*A fada Oriana* (ver anexo nº 27), *A maior flor do mundo* (ver anexo nº 28)). Também é de realçar o facto de o aluno sempre ter utilizado vários conetores, diferenciados, tais como: “e”, “mas”, “depois”, “agora”, “porque”, “por causa”, “quando”, “a primeira coisa”, “um dia”, “primeiro” e “para”.

Este aluno foi o que escreveu mais histórias, tendo apenas escrito dois relatos em nove textos. É dos alunos que mais capacidade imaginativa demonstrou ao longo do meu estudo, capacidade essa que conseguiu rentabilizar para construir narrativas com uma lógica, ou seja, com uma sequência de acontecimentos mais ou menos relacionados entre si que provocavam uma conclusão final, um desenlace. Penso que, em alguns textos o aluno não conseguiu escrever narrativas mais completas, devido ao facto de o

tempo para a escrita não ter sido muito. Daí o texto melhorado *A aventura do Mário e das três formigas* não ter sido terminado (ver anexo nº 30).

Em suma, os textos do aluno mantiveram a qualidade que já tinham, tendo havido alguns progressos, principalmente a nível ortográfico e de pontuação. O aluno referiu a importância dos guiões e dos feedbacks para o seu progresso a nível de produção textual, tendo afirmado que estes dois instrumentos tinham-lhe sido úteis, principalmente os feedbacks, pois nem sempre utilizou os guiões, devido ao facto de se esquecer ou de não ter tempo de os utilizar durante ou depois das atividades de escrita. Depois da segunda conversa de explicitação, quando voltei a referir a importância de usar o guião, o aluno, no texto seguinte, utilizou-o.

Foi o aluno que mais interagiu comigo com base nos feedbacks, como referi anteriormente. Também as conversas de explicitação foram importantes para refletir mais aprofundadamente sobre alguns dos aspetos referidos nos feedbacks, e penso que o aluno aproveitou bem esses momentos de reflexão.

### 1.1.3. Aluna: Aurora

#### 1.1.3.1. Texto 1: Os meus fins de semanas (dia 21 de outubro de 2013)

Os meus fins de semanas

Eu no sábado fui <sup>ao</sup> ~~ao~~ parque verde com a minha prima. Ela mora na Bela Vista.

Eu no domingo dormi na casa da minha prima que se chama marina e a quarto dela e verde e rosa e tem dois cuties

se chama Dina 21/10/2013  
marina

domingo

Escreveste sobre o sábado e o domingo. Muito bem!

Figura 14 - Texto nº1 da Aurora

Guião para escrever um relato	
O título.	X
Onde fui/fomos	X
Quando fui/fomos	X
Como fui/fomos	X
Com quem fui/fomos	
O que fiz/fizemos	
O que aconteceu	X
O que correu bem	
O que correu mal	X
O que gostei/gostámos, o que aprendi/aprendemos	
Ler o que escrevo e verificar a pontuação e os erros.	X
Escrever o nome do autor/autores	X

Figura 15 - Guião nº 1 – Relato do texto 1 da Aurora

#### 1.1.3.1.1. Análise me relação ao guião

A aluna utilizou o guião, tendo assinalado os seguintes itens: “o título”, “onde fui/fomos”, “quando fui/fomos”, “como fui/fomos”, “o que aconteceu”, “o que correu mal”, “ler o que escrevo e verificar a pontuação e os erros” e “escrever o nome do autor/autores”.

De facto, o texto apresenta um título, refere quando e onde foi (“Eu no sábado fui ao parque verde... (...) Eu no domingo dormi na casa da minha prima...”), refere o que aconteceu (foi ao parque verde e dormiu na casa da prima) e tem o nome da autora. Quando ao facto de ter lido e corrigido os erros, tal poderá ter sido feito, apesar das incorreções presentes.

A aluna preencheu o item “como fui/fomos”, mas não referiu nada relacionado no texto. Também assinalou “o que correu mal”, não tendo referido nada do que poderá ter acontecido. Por outro lado, não assinalou o item “com quem fui/fomos, tendo mencionado no texto que foi com a prima ao parque e que dormiu em casa desta.

#### 1.1.3.1.2. Análise em relação às grelhas

O título adequa-se ao texto, uma vez que a aluna relatou algumas das atividades que fez no sábado e no domingo. No entanto, colocou o título no plural (*Os meus fins de semanas*), o que está incorreto, pois o texto é só sobre um fim de semana.

A personagem principal é a aluna, sendo a prima Mirna a secundária. Nenhuma é descrita, ficando-se com a informação de que a prima mora na Bela Vista e o seu nome. Os tempos referidos no relato são o sábado e o domingo, sendo os espaços, o parque verde e a casa da prima, sendo apresentada uma breve descrição do quarto (“...e o quarto dela é verde e rosa e tem Hollo Kitties.”).

O texto apresenta uma sequência coerente, havendo introdução, desenvolvimento e conclusão. Quanto à coesão gramatical, há concordância sujeito-predicado e género-número; os tempos verbais estão corretos e o conector usado foi o “e”.

Quanto à pontuação, este texto tem dois parágrafos, mas não estão bem estruturados, uma vez que estão separados por uma linha em branco e não apresentam o espaço inicial de marcação de parágrafo. Um parágrafo relaciona-se com o sábado e o outro com o domingo. Não existem vírgulas.

A aluna escreve “sesama” em vez de “se chama”, juntando assim as duas palavras e usando o grafema **s** e não os grafemas **ch**. Também troca “e” e “o” (“Hollo”, “Hello”), omite o grafema “n” em “domingo” e escreve “ou” em vez de “ao”, em “Eu no sábado fui ou parque...”. Todas estas incorreções estão relacionadas com a oralidade da aluna, uma vez que esta tem várias dificuldades a nível da oralidade, principalmente a nível da troca e omissão de alguns sons, como são o caso as incorreções aqui presentes.

A aluna escreveu o nome da prima com letra minúscula (“mirna”).

#### 1.1.3.1.3. Feedback

Como o relato em si está correto (a aluna refere os dois dias do fim de semana, conta alguns dos acontecimentos desses dias, as ideias estão organizadas, apesar de não ter escrito muito), optei por assinalar esse facto (“Escreveste sobre o sábado e o domingo. Muito bem!”), uma vez que, dos alunos estudados, esta aluna é a que tem um estatuto escolar mais fraco. Assim, tentei ressaltar o que estava bem e não apontar o que

podia estar melhor, deixando isso para outra atividade ou até para uma conversa com a aluna. A professora cooperante assinalou algumas das palavras com incorreções, bem como eu, escrevendo as palavras ortograficamente corretas: ao, domingo, se chama, Mirna. Também assinalei o facto de o título não ser no plural.

Quando entreguei o texto à aluna, depois de lido e comentado, mencionei o facto de o texto não ter linhas a separar os parágrafos, ao que a aluna disse que não faria mais.

#### **1.1.3.1.4. Comentário**

Este texto apresenta uma sequência de ideias coerente, sendo que os aspetos que apresentam mais dificuldades são: a estruturação do corpo do texto (organização dos parágrafos); a utilização de letra minúscula para escrever nomes próprios; a omissão e troca de alguns grafemas, principalmente a nível da expressão “se chama” (“sesama”), incorreções essas que estão relacionadas com a oralidade da aluna.

Quanto à utilização do guião, a aluna assinalou, relativamente de forma correta, os itens referidos ao longo do texto, sendo que alguns foram assinalados e não referidos e outros referidos e não assinalados.

Referentemente às incorreções ortográficas, na primeira conversa de explicitação, explorei esse assunto:

(...)

Eu – Podes fazer listas de palavras como eu disse aqui no comentário. Compreendeste o comentário? O que é que podes fazer?

Aurora – Fazer listas de palavras.

Eu – E mais?

Aurora – Fichas de ortografia.

Eu – E mais?

Aurora – (silêncio)

Eu – Frases...está ali um registo (aponto e leio): “Em que tive dificuldades/o que posso fazer para melhorar.” Temos aqui registos que podem ajudar. Podes usá-los. Quando estás a fazer os teus textos, podes vir ver os comentários para te lembrares do que deves melhorar. Sim?

Aurora – Está bem.

(...)

A aluna não utilizou nenhum dos instrumentos presentes na sala de aula para trabalhar a ortografia nos momentos de estudo autônomo, não tendo seguido a minha sugestão.



1.1.3.2. **Texto 4:** *A casa pintada de castanho* (dia 11 de novembro de 2013) (texto com recurso a indutores)

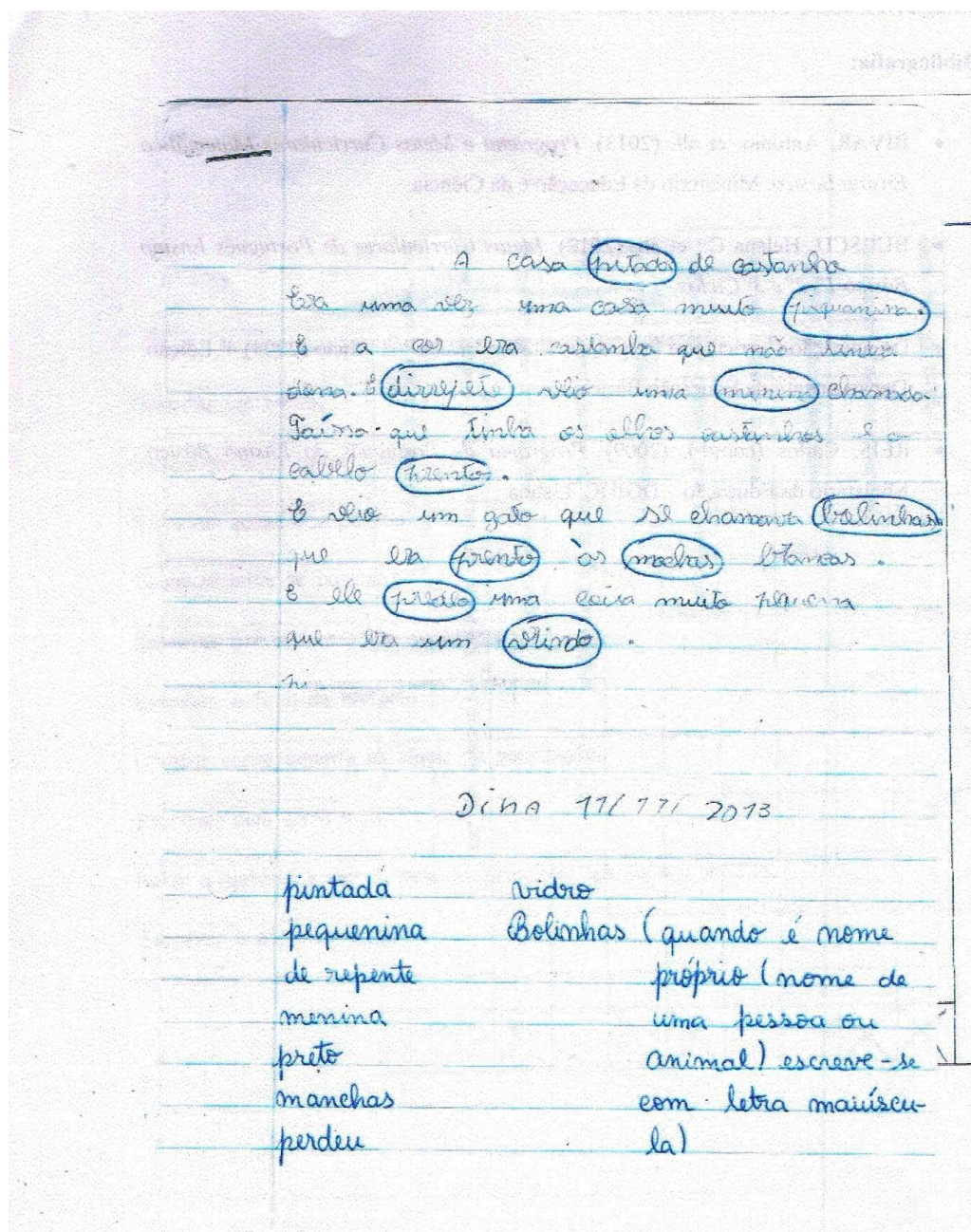


Figura 16 - Texto nº 4 da Aurora



Guião para escrever uma história	
Inventar um título.	X
Descrever a/as personagens	X
Escrever quando se passou	
Escrever onde se passou.	
Escrever por ordem o que aconteceu.	X
Escrever o final da história.	X
Utilizar corretamente os sinais de pontuação.	
Escrever com letra legível e sem erros.	X
Reler a história e ver se tem um princípio, um meio e um fim.	X
Escrever o nome do autor.	X

Figura 17 - Guião nº 4 – História do texto 4 da Aurora

#### 1.1.3.2.1. Análise em relação ao guião

A aluna usou o guião de história, tendo assinalado os seguintes itens: “inventar um título”, “descrever as personagens”, “escrever por ordem o que aconteceu”, “escrever o final da história”, “escrever com letra legível e sem erros”, “relar a história e ver se tem um princípio, um meio e um fim” e “escrever o nome do autor”.

De facto, a história tem um título, há descrições das personagens e do ambiente, a sequência está por ordem e o texto tem o nome do autor, neste caso, autora. Quanto ao facto de o texto ter sido relido para ver se a história tinha introdução, desenvolvimento e conclusão, poderá ter sido feito, apesar de a história não ter conclusão, o que também significa que o facto de ter assinalado “escrever o final da história”, não corresponde à

realidade presente no texto. Também quanto à escrita com letra legível e sem erros, observa-se que, apesar do item estar assinalado, existem erros. Contudo, a aluna não assinalou o item referente à pontuação o que pode refletir que esta tem noção de não ter usado corretamente os sinais de pontuação, nomeadamente as vírgulas.

#### **1.1.3.2.2. Análise em relação às grelhas**

O título está adequado ao texto, uma vez que a casa referida no texto é castanha. Como personagens existem a Taíssa, que tem olhos castanhos e cabelo preto, e o gato Bolinhas, que é preto com manchas brancas. Como o texto não tem conclusão, é difícil concluir qual é a relação entre as duas personagens, ficando a dúvida de papel representado por cada uma delas ao longo da história, uma vez que não há final. Assim, fica a dúvida de qual é principal e qual é secundária, ou se são ambas principais.

O texto começa por “Era uma vez...”, sendo assim estabelecido o tempo em que a história acontece. Quanto ao espaço, este é a casa “muito piquanina” e castanha, “que não tinha dona”.

Quanto à sequência das ideias, há alguma confusão na relação entre o aparecimento das personagens. Como a história não tem um final, não é possível compreender corretamente a sequência das ideias, uma vez que, o que está escrito no desenvolvimento, não leva a nenhum final, de onde poderiam ser tiradas conclusões sobre as relações das personagens, das ideias e dos acontecimentos. A história até tem introdução e desenvolvimento, onde estão presentes acontecimentos que modificam o ambiente introduzido no começo, o que poderia levar a um enredo rico em peripécias que depois culminariam na conclusão, uma vez que o gato perde um objeto, podendo depois disto serem narradas várias peripécias (o que vão fazer as personagens, o que aconteceu ao objeto, onde estava, como acham o objeto e até se o acham...) que levariam a um final. Ou seja, a história até tinha um potencial enredo rico em peripécias que acaba por não ser aproveitado.

Também há um aspeto que não está totalmente correto na parte inicial, quando a casa é descrita, uma vez que a frase não está correta: “Era uma vez uma casa muito piquanina. E a cor era castanha que não tinha dona.” A segunda frase não está correta, uma vez que está confusa, não havendo uma relação explícita do que é referido,

devendo ser assim: “Era uma vez uma casa muito pequenina, castanha. A casa estava abandonada.”

Sobre a coesão gramatical, há concordância sujeito-predicado, bem como concordância gênero-número. Os tempos verbais estão corretos e os conectores utilizados são: “e”, “dirrepete” (de repente).

Quanto à pontuação, este texto não tem vírgulas e os parágrafos não estão organizados corretamente, alguns iniciados pelo conector “e”.

Existe incorreções ortográficas a nível de trocas de grafemas (“mochas” (manchas), “minina” (menina), “piquanina” (pequenina)), trocas de grafemas e fonemas (“predeo” (perdeu)), omissão de grafemas (“pitada” (pintada), “mochas” (manchas)), acrescento de grafemas (“vrindo” (vidro), “prento” (preto). Escreve “dirrepete”, em vez de “de repente” e “bolinhas”, que é o nome do gato, com letra minúscula. Todos estes erros estão diretamente relacionados com a oralidade da aluna.

Apresenta ainda algumas dificuldades a nível da acentuação, uma vez que a palavra “Taissa” não está acentuada graficamente (“Taíssa”), bem como em “as mochas” (“às manchas”).

#### **1.1.3.2.3. Feedback**

Os feedbacks escritos neste texto estão relacionados, novamente, com a ortografia. Voltei só a focar-me nas questões ortográficas, uma vez que, exceto o facto de a história não ter final, este é o aspeto mais preocupante. Assim, circudei as palavras com erro e escrevi-as corretamente numa lista: pintada, pequenina, de repente, menina, preto, manchas, perdeu, vidro e Bolinhas, tendo referido que quando se escreve nomes de animais, também se escreve com letra maiúscula, como quando é com as pessoas (“quando é nome próprio (nome de uma pessoa ou animal) escreve-se com letra maiúscula).

Os aspetos mais relacionados com a estrutura da narrativa, deixei para a atividade de melhoramento de texto que se estava a aproximar, uma vez que, junto da aluna, podia dialogar com ela de uma forma mais próxima, no decorrer da escrita de um texto.

#### 1.1.3.2.4. Comentário

Neste texto, a aluna escreveu “E veio um gato que se chamava bolinhas...”, tendo utilizado corretamente “se chamava” e não “sesamava”, como tinha feito em outros textos. Eu tinha referido isso nos feedbacks, por isso a aluna poderá ter utilizado o que reteve do comentário, de modo a escrever corretamente.

Este texto voltou a não ter linhas em branco a separar os parágrafos e estes não são apenas frases, sendo constituídos por mais de uma frase, principalmente o primeiro parágrafo. No entanto, a organização não é a mais correta.

A aluna parece apresentar alguns progressos, no entanto, estes não são muito constantes, uma vez que, como no caso dos parágrafos e de incorreções ortográficas, algumas vezes a aula escreve corretamente e noutras não. Para melhor compreender isto, questionei-a sobre o facto, na segunda conversa de explicitação:

(...)

Eu – Eu ontem tinha ido dizer-te para ires aqui à tua pasta e veres os comentários que tinha feito nos outros textos...

Aurora – Ah, mas não era este!

Eu – Tu...houve aqui umas pares que tu fizeste isso...olha lá. Aqui fizeste “chamava-se”, mas aqui...

Aurora – “Chamava-se...”

Eu – Como dantes fazias. O que é que aconteceu? Deixaste de ver os comentários ou...o que é que aconteceu?

Aurora – Não sei.

Eu – Não sabes? Então tu aqui estavas a ver, não era (aponto para a primeira parte do texto)?

Aurora – Era.

Eu – E aqui neste segundo bocado do texto, já não?

Aurora – Não.

Eu – Já não viste porquê? (algum tempo depois) Porquê?

Aurora – Sei lá!

Eu – Sei lá? Esqueceste-te?

Aurora – Sim...!

(...)

Tal parece indicar que a aluna parece esquece-se da ortografia correta de algumas palavras, bem como de outros aspetos do texto, o que pode levar às incorreções neles presentes. A aluna parece, também, ter mostrado pouca confiança ao longo do trabalho, o que poderá ter influenciado o seu desempenho.



**1.1.3.3. Texto 9: O meu Natal na Rua** (dia 6 de janeiro de 2014) (texto com recurso a indutor: relato sobre as férias de Natal)

O meu Natal na rua

O meu Natal não foi assim da bom porque sem omeia... bebendo-se um minino caado que chamava-se e simão.

É do outro dia seguinte eu estava muito doente com dores e depois de calor muito do corpo e quando acabei o mal eu foi ao médico. O médico era brasileiro chamava-se marcos quando segui a receita ele aproveitou as feias e deixei uma receita e de deixei um brinquedo muito bonito e de deixei o brinquedo do brinquedo.

Dia 6 Beneficência da Silva  
6/1/2014

assim	no
tas	doente
se	cabeça
	muitas dores (tem atenção ao plural)
	garganta
	acabou
	fui

ao	colo
chamava-se	deu-me
marcos	na
quando	bochecha
chequei	

A forma correta de se dizer e escrever é: "É no dia seguinte...", e não "É do outro dia seguinte...". Não é "do", mas "no" e não se coloca "outro" porque "dia seguinte" já tem a ideia de ser num dia diferente daquele que estava a relatar na primeira parte.

Na primeira parte há palavras que não entende. Vem falar comigo.

Tens de ter atenção à pontuação.

Figura 18 - Texto nº 9 da Aurora

Guião para escrever um relato	
O título.	X
Onde fui/fomos	
Quando fui/fomos	X
Como fui/fomos	X
Com quem fui/fomos	
O que fiz/fizemos	X
O que aconteceu	X
O que correu bem	X
O que correu mal	
O que gostei mais/gostámos, o que aprendi/aprendemos	X
Ler o que escrevo e verificar a pontuação e os erros.	X
Escrever o nome do autor/autores	X

Guião nº 9 – Relato do texto 9 da Aurora

#### 1.1.3.3.1. Análise em relação ao guião

A aluna utilizou o guião de relato, tendo assinalado os seguintes itens: “o título”, “quando fui/fomos”, “como fui/fomos”, “o que fiz/fizemos”, “o que aconteceu”, “o que correu bem”, “o que gostei mais/gostámos, o que aprendi/aprendemos”, “ler o que escrevo e verificar a pontuação e os erros” e “escrever o nome do autor/autores”.

De facto, o texto tem um título, refere o tempo (no Natal e no dia seguinte), refere o que a aluna fez e o que aconteceu (festa do Natal, ida ao médico), o que correu bem está implícito quando a aluna refere que recebeu um brinquedo e um beijinho na

bochecha, que também pode estar relacionado com o que gostou mais, apesar de tal também não estar explícito. Quanto à leitura e verificação da pontuação e erros, tendo em conta que há marcas de palavras apagadas, tal poderá estar relacionado com a revisão. O texto tem o nome da autora.

Contudo, não há referência ao “como fui/fomos”, item que foi assinalado como tendo sido referido no texto. Não assinalou “onde fui/fomos” e referiu-o (“E quando acabou o natal eu foi ou medico”).

#### **1.1.3.3.2. Análise em relação às grelhas**

O título não está totalmente adequado, devido à referência da rua (*O meu Natal na Rua*). No texto, não há nenhuma referência ao facto do Natal ter sido passado na rua ou de algumas atividades na rua. No entanto, a parte do Natal está adequada, pois o texto, em parte, refere o Natal. A personagem principal é a autora, sendo os bêbados, o Simão, o médico e secretária as personagens secundárias.

O tempo presente no relato é o dia de Natal e o dia seguinte, se bem que há uma certa confusão porque não está explícito se a aluna foi ao médico logo no dia seguinte ou se foi quando o Natal acabou: “E do outro dia seguinte eu estive muito doete com tosse e dores de cabensa muita donres de gargata. E quando acabou o natal eu foi ou medico.”). Quanto ao espaço referido no texto, este é “o médico”, apesar de não estar esclarecido se é o hospital ou algum consultório.

A sequência de ideais está um pouco confusa, pelos fatores que referi anteriormente e também devido ao facto de o primeiro parágrafo (introdução) não estar muito compreensível, especialmente na última parte (relação entre o facto de haver muitos bêbados e haver um menino casado de nome Simão e a relação desse menino com o facto da festa não ter sido boa: “O meu Natal não foi ansi ta bom porque som avina bebandos ove um menino casado que chamava-se Simão.”. A conclusão também é um pouco curta, sendo que podia haver um parágrafo conclusivo.

Em relação à coesão gramatical, há concordância sujeito-predicado, porém não há concordância género-número em “muita donres” (muitas dores). Há um momento em que não há concordância entre pessoa e verbo: “...eu foi...”. Os tempos verbais estão corretos, se bem que há dois momentos em que parece haver um verbo no presente (o relato está no passado): “...e ele deme o Brinquedo...” e “...ele apanhome...”,



incorrecção essa que pode ser a nível ortográfico, pois a maior parte dos verbos tem incorrecções ortográficas (“ove” (houve), “avina” (havia), “deime” (deu-me)). Os conectores usados são: “porque”, “e” e “com”.

Quanto à pontuação, a aluna não usa vírgulas e apenas pontos finais no final de cada parágrafo, fazendo com que cada parágrafo seja uma frase. Os parágrafos não apresentam a marcação de início de parágrafo e há uma linha em branco a separar o primeiro dos restantes.

Os erros ortográficos são: a nível de troca de grafemas/fonemas: “seguei” (ch/s), “cicritaria” (s/c, e/i), “cabensa” (c/ç), “acobou” (o/a), “fui” (o/u), “coado” (qu/co); “quolo” (q/c); “deime” (deu-me; não distingue o pronome reflexivo); a nível de omissão de grafemas: “avina (havia), “ove” (houve), “doete” (doente), “gargata” (garganta), “deme”, “apanhome” (deu-me/apanhou-me; não distingue o pronome reflexivo/ só distingue em “...chamava-se Simão.”); a nível de acrescento de grafemas: “som” (só); “bebandos” (bêbados), “cabensa” (cabeça), “donres” (dores), “quolo” (colo). Estas incorrecções estão relacionadas com a oralidade da aluna, sendo que estas também: “beiceicha” (bochecha), “ansi” (assim), “ta bom” (tão bom), “que chamava-se” (que se chama), “samavase” (chamava-se), “ou medico” (ao médico), “E do outro dia seguinte...” (E no dia seguinte...) e “...deme o beijinho da beiceicha” (...deu-me um beijinho na bochecha). Há palavras que uma vez estão incorretas, e outras vezes não o estão (dores/ “donres”; chamava-se/”samavase); quando/ “coado”).

A aluna escreve “Brinquedo” e “Beijinho” com letra maiúscula no meio da frase, o que está incorreto. Talvez tenha sido por ter gostado dos presentes. Não acentua graficamente “medico” e “cicritaria” (secretária) e escreve “marco”, com letra minúscula. Há ainda incorrecções a nível da utilização do artigo definido e indefinido, uma vez que não é “o Brinquedo” e “o Beijinho”, mas sim “um brinquedo” e “um beijinho”.

#### **1.1.3.3.3. Feedback**

Neste texto voltei a escrever feedback sobre a ortografia das palavras, circundando aquelas com erros e escrevendo-as corretamente numa lista, com algumas dicas, como: “tem atenção ao plural”, referentemente ao “muita donres”. Depois, referi que: “A forma correta de se dizer e escrever é: “E no dia seguinte...”, e não “E do outro

dia seguinte...”. Não é “do”, mas “no” e não se coloca “outro” porque “dia seguinte” já tem a ideia de ser num dia diferente daquele que estavas a relatar na primeira parte.”. Também abordei a pontuação: “Tens de ter atenção à pontuação.”.

Como não compreendi a relação entre os elementos referidos na primeira parte, escrevi: “Na primeira parte há palavras que não entendo. Vem falar comigo.”. A aluna não veio falar comigo, por isso perguntei-lhe na segunda conversa de explicitação. No entanto, não consegui esclarecer corretamente este aspeto, pois a aluna não terminou o seu raciocínio, como é possível constatar neste excerto:

(...)

Eu – Olá, senta-te lá aí. Tens aqui o teu texto...aquele que fizemos ontem. Então e o que é que tu achas destes comentários que eu fiz aqui? (texto sobre as férias do Natal) O que é que tu achas?

Aurora – Não sei.

Eu – Não sabes? Então? (algum tempo depois) Olha este aqui...lê lá.

Aurora – Aqui?

Eu – Este (aponto).

Aurora – “Na primeira parte há palavras que não entendo. Vem falar comigo”.

Eu – Não percebi esta parte do texto.

Aurora – Está mal! “E do...” é “e no”.

Eu – “E no...”. Olha aqui (aponto para essa parte do texto). Mas esta primeira parte: “O meu Natal não foi...”. Lê lá.

Aurora – “O meu Natal não foi assim tão bom. Só havia bêbados. Houve um menino casado que chamava-se Simão.”

Eu – Esta parte aqui do “Houve um menino casado que chamava-se Simão...”, em que é que se relaciona com a primeira parte do texto em que dizes que só havia bêbados? Foi no casamento dele? O Simão casou-se no dia de Natal?

Aurora – Não. Foi no Natal, quando ele estava bêbado.

Eu – Foi quando?

Aurora – Foi no Natal, quando ele estava bêbado.

Eu – Foi no Natal...Então quando tu estavas a dizer que havia bêbados era a este menino Simão que te estavas a referir?

Aurora – Sim.

Eu – É um menino já grande, não é?

Aurora – É casado. A mulher parece um homem, com barba.

Eu – Hum...Então, mas achas que faz sentido?

Aurora – Não.

Eu – Porquê? (algum tempo depois) Porquê?

Aurora – A...porque é que está esta setinha aqui?

Eu – É para virares a folha.

Aurora – Está aqui: “Tem atenção ao plural.” Ham?

Eu – Tu escreveste: “muita dores”. Dores é porque são várias.

Aurora – Eu vou ler!

(...)

#### **1.1.3.3.4. Comentário**

Este texto, depois do anterior, volta a denotar algumas das incorreções presentes nos textos anteriores, como a estruturação de parágrafos incorreta, a falta de vírgulas e pontos finais, linhas em branco entre parágrafos e alguma confusão na sequência das ideias, bem como alguns erros ortográficos.

O facto de o outro texto, melhorado comigo, ter sido escrito antes das férias do Natal e este depois, pode explicar em parte o facto de voltarem a aparecer alguns erros que já tinham aparecido noutros textos e que tinham sido trabalhados no melhoramento de texto da atividade anterior. No entanto, a aluna, possivelmente, não terá aprendido totalmente os aspetos trabalhados nessa atividade, pois não os conseguiu utilizar nesta outra atividade, apesar do lapso de tempo entre ambas. Se a aluna se tivesse apropriado mesmo dos conhecimentos e aprendizagens do melhoramento do texto anterior, talvez não tivesse cometido as mesmas incorreções neste texto.

A aluna começa por refletir comigo sobre a relação dos elementos, mas acaba por se dispersar com os outros feedbacks escritos na folha, parecendo mostrar alguma dificuldade de concentração, o que também poderá ter influenciado o seu desempenho.

Quando perguntei, na segunda conversa de explicitação, como é que ela utilizava os feedbacks dados, de modo a rentabilizá-los noutros textos, ela respondeu:

(...)

Eu – Quais são os comentários que tu usas mais? Os feedbacks que tu usas mais para fazeres os teus textos?

Aurora – A...estes todos!

Eu – Todos? Então e como é que tu integras os feedbacks que eu te dou quando vais fazer um novo texto?

Aurora – Eu olho para aqui e faço.

Eu – Mas fazes como?

Aurora – Fazendo, com as mãos.

Eu – Estes da forma correta das palavras, como é que tu te aproprias deles? Como é que tu os apreendes? Tu vê-los aqui e depois lembras-te da forma correta da palavra? Ou não?

Aurora – Não!

Eu – Porquê?

Aurora – Sei lá.

Eu – Mas era por isso que eu tinha dito, ontem, que podias ir ver na tua capa dos textos...

Aurora – Já podemos ouvir?

(...)

Parece haver alguma falta de concentração no propósito da reflexão, uma vez que a aluna começa a mostrar interesse em ouvir a gravação em vez de refletir sobre o seu trabalho. Também podia ser porque já estava cansada ou por falta de confiança no seu trabalho, estando apenas a levantar algumas hipóteses que poderiam explicar o seu comportamento, não tendo a certeza de nenhuma delas. Quanto à forma como a aluna interage com os feedbacks e os utiliza para melhorar os seus textos, as respostas que ela dá não parecem ser muito conclusivas, como é possível constatar através do excerto anterior.

Também lhe perguntei quais os feedbacks que ela preferia (ou que lhe eram mais úteis), ao que a aluna respondeu:

Quando lhe perguntei quais os tipos de feedbacks que ela mais utilizava, a aluna pareceu não conseguir refletir sobre a questão:

(...)

Eu – Então desses comentários todos, qual é que mesmo assim é mais importante ou que tu dás mais atenção ou que te lembras melhor? Qual é deste tipo de comentários...qual é que tu te lembras melhor? É este das palavras, que dá aqui o exemplo correto da forma de escrita... ou é este assim em que eu escrevo mais...como

este aqui da forma correta da palavra e da frase...ou estes “tem atenção à pontuação”...

Quais são aqueles que são mais úteis para ti?

Aurora – A...aqueles.

Eu – Quais?

Aurora – Atrás, estes aqui.

Eu – As frases?

Aurora – Sim.

Eu – Porquê?

Aurora – Não sei. Leio...

(...)

Parece haver pouca reflexão e eu também não consegui esmiuçar muito mais as informações, uma vez que a aluna também não se mostrou muito recetiva quanto a refletir. O aluno A. quis estar presente na segunda conversa de explicitação, com a permissão da aluna D. Tentou ajuda-la a refletir, dando alguns exemplos de como ele tinha utilizado os feedbacks nos seus textos e como isso o tinha ajudado a progredir na aprendizagem textual:

(...)

José – E D., não é dizer assim, quando a professora pergunta: “porque é que tu gostas disto ou não?”, não é dizeres: “sei lá!”. Tem de haver uma razão para isso. Quando nós choramos também tem de haver uma razão. Tem de haver sempre uma razão. Se não houver, não é nada. Mas tem de haver sempre.

Eu – O que é que tu achas, D.?

Aurora – Acho que é verdade.

Eu – Queres pensar mais sobre isto ou o que é que tu achas?

Aurora – Quero pensar mais.

Eu – Então tu achas que não te lembras das palavras, é isso?

Aurora – Sim.

Eu – Por isso é que podes vir aqui à capa, como te disse ontem. Hmm?

Aurora – Sim.

Eu – Está bem.

(...)

A aluna referiu que ia pensar melhor nas suas razões, no entanto, devido às limitações de tempo, não foi possível voltar a entrevistar a aluna.

No entanto, a aluna compreendeu que, tanto os guiões como os feedbacks, eram instrumentos que a ajudavam a melhorar os seus textos, tendo referido isso mesmo. Na primeira conversa, referiu que os feedbacks a ajudavam a melhorar na escrita, bem como os guiões:

(...)

Eu – Achas que os comentários ajudam a melhorar a escrita?

Aurora – Sim.

Eu – Porquê?

Aurora – (risos)

Eu – Achas que se tu leres e pensares sobre o que é que está lá escrito, eles podem servir para alguma coisa?

Aurora – Sim.

Eu – No quê?

Aurora – Na escrita.

Eu – Podes lembrar-te, por exemplo, nas palavras onde tens erros...podes lembrar-te de como são. Achas que servem para te orientar?

Aurora – Sim.

Eu – Assim como o guião?

Aurora – Sim.

Eu – Para que serve o guião?

Aurora – Para ajudar.

Eu – Ajudar a orientar o quê?

Aurora – O texto.

Eu – Será que o feedback também pode servir para isso?

Aurora – Sim.

Eu – Achas? Porquê?

Aurora – Porque vou ler e fazer.

Eu – É para orientar também. Achas bem eu continuar a fazer os comentários?

Aurora – Sim.

(...)

Assim, é possível compreender que a aluna pareceu reconhecer a pertinência dos feedbacks para a aprendizagem a nível da escrita, se bem que as respostas tenham sido

apenas “sim”, no entanto, nem sempre conseguiu rentabilizar as sugestões e correções dos feedbacks nos seus textos.

#### **1.1.3.4. Síntese**

As produções textuais desta aluna foram as que menos progressos mostraram ao longo da investigação. Os erros ortográficos mantiveram-se, se bem que a aluna tenha começado a escrever “chama” em vez de “sesama”, nem sempre utilizando corretamente o pronome, escrevendo “que chamava-se”. Por vezes parecia haver algum progresso a nível da organização do texto, depois de ter referido que não é correto deixar linhas de intervalo entre frases ou parágrafos, no entanto, esses progressos não ficaram consolidados pois houve textos em que a aluna não deixou linhas entre frases e outros em que deixou, mesmo depois dos feedbacks referentes a essa incorreção. No último texto escrito pela aluna durante a investigação (*O meu Natal na Rua*), depois de eu ter melhorado o texto *O bando de passarinhos* (ver anexo nº 38 e anexo nº 39) com ela e de ter trabalhado todos os aspetos textuais e ortográficos, a aluna voltou a deixar linhas entre frases e a não sequencializar corretamente ideias, deixando que alguns momentos do texto ficassem um pouco incompreensíveis (refiro-me ao último texto, primeiro parágrafo).

Também a nível da ortografia não houve muitos progressos. Os progressos que pareciam haver, não ficaram consolidados tal com aqueles referentes aos outros aspetos textuais (parágrafos, pontuação, coerência). O facto a aluna pronunciar várias palavras incorretamente, também se relaciona com as incorreções ortográficas.

Em relação à utilização do guião, a aluna utilizou-o na grande maioria dos textos. Dos alunos do estudo foi a que mais o utilizou, se bem que nem sempre corretamente, uma vez que assinalava itens que não referia nos textos e, outras vezes, não assinalava itens que tinha referido.

Em suma, os textos desta aluna foram os que menos progressos revelaram ao longo do estudo, devido, porventura, a alguma falta de confiança da aluna. Na segunda conversa de explicitação, em determinados momentos, começou a colocar perguntas que nada tinham a ver com o assunto e a querer ouvir a entrevista em vez de continuar a refletir, mostrando, talvez, alguma falta de interesse ou cansaço face à entrevista. O facto de a aluna não se lembrar dos feedbacks foi, provavelmente, um dos motivos que a

levou a ter menos progressos, uma vez que os outros alunos referiram que se lembravam e que era dessa lembrança que conseguiam melhorar, ou seja, compreendiam e assimilavam, acomodando, as sugestões e correções propostas.



## **1.2. Análise da perspectiva da professora cooperante face ao trabalho, segundo entrevista realizada**

Para poder compreender a visão da professora cooperante sobre a minha investigação (sobre a importância destes instrumentos para a aprendizagem dos alunos a nível de produção textual) e também para conhecer a opinião de outro professor (neste caso, professora), decidi elaborar algumas questões para entrevista (ver anexo nº 5), às quais a professora cooperante respondeu (ver anexo nº 41).

Sobre os feedbacks, a professora cooperante vê-os como algo essencial para o processo de escrita, uma vez que ajuda os alunos a refletirem sobre a escrita, ajudando-os no processo de metacognição, sendo também importantes para as atividades de reescrita, uma vez que dão orientações aos alunos.

Em relação aos guiões de estruturação da escrita, a professora cooperante acha que é importante, sendo importante construir os guiões com os alunos, partindo da análise dos textos produzidos por eles e da reflexão sobre as características de cada tipo de texto, de modo a fazer mais sentido para os alunos, como referiu a professora: “(...) para que faça mais sentido e para que os alunos se apropriem “por dentro” da estrutura do texto.”. Assim, a professora cooperante vê como necessário a criação de um contexto de escrita, em que todas as tentativas dos alunos são valorizadas, num clima de expressão livre e de comunicação, em cooperação. A professora refere a importância de os guiões estarem disponíveis e prontos a serem utilizados pelos alunos durante o seu trabalho de escrita, autonomamente.

Para ter uma opinião exterior à minha e para cruzar dados, perguntei se a professora tinha observado alguma evolução na escrita dos alunos escolhidos. A professora notou evolução na estrutura, na organização lógica das ideias e no tamanho dos textos, em todos os alunos, comparando com os textos do início do ano letivo. Ressaltou o facto de haver ritmos diferentes quanto à apropriação e também de os alunos reconhecerem a sua evolução e revelarem gosto pela escrita, mostrando uma maior confiança e autonomia na escrita.

A professora referiu também a importância do papel do professor ao longo deste processo, criando uma relação de cumplicidade que é fundamental para que os alunos se sintam orientados e valorizados, o que ajuda a que estes invistam no seu trabalho, melhorando.

Quanto à opinião sobre o meu estudo, a professora cooperante achou-o muito pertinente, tanto para a turma, como para a formação dos profissionais envolvidos, referindo que esta é uma área onde é importante continuar a investir ao longo da profissão.

## **Capítulo V**

### **Considerações globais**

Ao longo do meu estudo tive oportunidade de observar para melhor compreender a forma como os alunos envolvidos se relacionaram com os feedbacks, e com os guiões a fim de melhorarem as suas produções textuais.

No cômputo geral, o feedback obtido revelou-se útil para os alunos, uma vez que constatei evoluções, a vários níveis, nos textos dos alunos, como referido no capítulo anterior, e também pelas conversas de explicitação ocorridas, e as havidas durante as atividades. A entrevista à professora cooperante foi, também, fundamental para compreender a importância que este estudo teve para os alunos, uma vez que a sua opinião coincidiu com as minhas observações e conclusões, como por exemplo, a constatação que os guiões de estruturação da narrativa e os feedbacks são instrumentos que promovem a melhoria da qualidade dos textos dos alunos, se utilizados numa dinâmica formativa, dialogante, entre o professor e o aluno/aluno e professor.

Os feedbacks nos textos não começaram a ser logo notados por alguns dos alunos, pois não davam muita atenção ao texto depois de feito. No entanto, através de conversas informais, no momento, a atenção começou a ser maior, uma vez que a minha insistência para que atentassem aos feedbacks também aumentou. Também com a primeira conversa de explicitação senti que houve uma maior consciência da importância de ler os feedbacks, de tentar compreender o que eles diziam e de tentar dar resposta. Sem este diálogo entre mim e os alunos, os feedbacks não teriam sido lidos na maior parte das vezes. Num primeiro momento comecei por dar feedback sobre o texto no geral, dando pistas para a correção de palavras também. No entanto, como não observei nenhuma interação entre estes feedbacks e a correção das palavras por parte dos alunos, comecei por dar o exemplo correto das palavras erradas, apesar de este não ser o melhor género de feedback, pois não desenvolve a capacidade de reflexão e descoberta do erro (Nunziati, 1990; Jorro, 2000, citado por Santos & Dias, 2006).

O uso do guião foi mais fácil de estabelecer, uma vez que já era uma prática da turma, decorrente de atividades do ano letivo anterior. No entanto, nem sempre foi usado ou, algumas vezes, foi usado sem uma maior consciência sobre as suas componentes, uma vez que, por vezes, era preenchido à pressa no final da escrita dos

textos, sem que houvesse um preenchimento gradual, ao mesmo tempo da escrita ou até uma leitura mais atenta do guião e do texto na parte final, ou seja, uma revisão textual mais aprofundada. Isso nos primeiros momentos/atividades. Com as conversas ao longo das atividades e com a primeira conversa de explicitação, tive o cuidado de explorar melhor a utilização do guião, dialogando sobre a sua importância e ajudando os alunos a refletir sobre ela.

As conversas de explicitação foram muito importantes para guiar todo o processo, uma vez que foi nestes momentos que mais contacto estabeleci com os três alunos e que mais falei com eles e eles comigo. Além dos momentos de ensino/aprendizagem nas aulas e das pequenas intervenções junto deles nos momentos de escrita, as conversas de explicitação foram grandes momentos de avaliação formativa, onde se estabeleceram caminhos e onde houve um grande apoio, tanto a nível de mim para os alunos, como destes para mim, uma vez que também eles me foram dando feedback sobre o meu trabalho, ajudando-me a melhorar e progredir. Assim, as conversas de explicitação acabaram por se basear muito na evolução das produções e dos erros dos alunos, acabando por se tornarem elas mesmas complementares aos feedbacks escritos e uma ponte entre o feedback e os alunos. Senti que fazia sentido deixar que estas entrevistas tomassem esta forma porque foi uma forma de os alunos terem um espaço para refletir e falar sobre as suas dúvidas e sobre os porquês dos seus erros, bem como os porquês das suas aprendizagens ao nível da escrita. Senti que esta podia ser outra poderosa ferramenta de avaliação formativa para os alunos. Deste modo, as conversas de explicitação não só foram úteis e relevantes para a minha investigação como se revelaram importantes nas aprendizagens dos alunos.

Os três alunos envolvidos no estudo apresentaram progressos nos textos, apesar de estes não serem tão visíveis nos textos da aluna Aurora. O empenho dos alunos foi também fundamental para o seu sucesso na aprendizagem, uma vez que os mais empenhados revelaram uma maior aprendizagem a nível textual ao longo do decorrer do estudo, como foi possível constatar através das suas produções textuais e das suas intervenções ao longo das conversas de explicitação, como foi o exemplo do aluno José. que quis assistir à conversa de explicitação da aluna Aurora, acabando por participar, dando o seu testemunho referente às suas evoluções a nível da produção escrita, tentando assim ajudar a aluna Aurora. Esta não era tão confiante como os outros dois alunos, o que poderá explicar o facto de não ter conseguido progredir tanto como os

outros, principalmente como o aluno José, cujo progresso é mais visível pois, o produto do primeiro texto para o último evidencia um progresso maior. Também, a aluna Aurora, não pareceu mostrar tanto empenho como os outros dois. Talvez, a possível falta de confiança e de empenho sejam os motivos que dificultaram a evolução desta aluna a nível da escrita, ao longo do estudo. O aluno Gabriel, não tendo apresentado nos primeiros textos muitas dificuldades, manteve o seu desempenho, tendo progredido onde apresentava algumas dificuldades, como a nível da pontuação.

De todos a aluna Aurora era a que tinha mais dificuldades na aprendizagem. Assim, parece poder concluir-se que os alunos mais confiantes e envolvidos poderão aproveitar melhor os feedbacks para progredir nas suas aprendizagens, bem como os guiões, apesar de não poder generalizar nenhuma regra, uma vez que estamos a falar apenas de três alunos, também, não ser essa a questão em estudo, neste estudo.

Os ritmos de aprendizagem de cada um estão relacionados com o ritmo com que se apropriam de novos conhecimentos são capazes de integrar e tirar proveito dos diversos e instrumentos de apoio postos à sua disposição, seja o diálogo com o professor sejam outros materiais. Assim, a avaliação que deve ser desenvolvida com os alunos de forma prioritária deve ter características formativas, isto é ser utilizada em termos de acompanhamento progressivo. Foi justamente isso que tive em conta na minha ação.

É essa possibilidade de diferenciação que é fundamental para o sucesso de cada e de todos os alunos e procurei preservar. Tentei sempre diferenciar os feedbacks dados a cada aluno, relacionando-os com os de textos anteriores.

Durante o período de investigação, senti algumas dificuldades que foram sendo ultrapassadas. As dificuldades sentidas foram a nível da gestão de tempo, uma vez que, como o meu papel na turma não era apenas o de investigadora mas, também, de estagiária, tinha de estar presente em todas as atividades, junto de todos os alunos, o que, por vezes, me fez sentir que não estava atenta a todos os pormenores durante as atividades de escrita e, também, na gestão das conversas de explicitação. Quando comecei a conversar com os alunos, senti que a minha investigação estava a dar frutos, que tinha, de facto, bastante material para analisar e refletir, devido ao facto de, com os dados provenientes das conversas de explicitação, poder compreender melhor as relações dos alunos com os feedbacks e com os guiões, compreendendo assim como é que a minha intervenção estava a “afetar” as aprendizagens dos alunos. Uma vez que a minha investigação tinha como principal propósito ajudar os alunos, foi com grande

satisfação que pude constatar que estava de facto a ajudá-los. E, ter essa noção, só foi clara quando comecei a realizar as conversas de explicitação, apesar de constatar algumas melhoras nas produções textuais através da análise destas.

Quando conversei pela primeira vez com os alunos formalmente senti que, assim, com as informações delas extraídas, conhecendo melhor a forma de os alunos trabalharem e pensarem, também podia dar melhores feedbacks mais assertivos e focados nas dificuldades mais pertinentes, de acordo com as necessidades de cada um dos alunos. Daí ter melhorado um texto em conjunto com a aluna Aurora, pois compreendi que isso a podia ajudar. E foi também depois da primeira conversa que senti uma maior adesão dos alunos aos feedbacks e aos guiões, em especial do aluno José. Este aluno, na primeira conversa de explicitação, mostra-se um pouco tímido em relação às questões, respondendo várias vezes apenas com “sim” ou “não”. Porém, na segunda conversa de explicitação, essa timidez já não esteve presente. O aluno mostrou-se totalmente “à vontade”, expondo as suas dúvidas, os seus conhecimentos e fazendo perguntas. Tal poderá estar relacionado com o facto de ele ter constatado os progressos que estava a alcançar, através dos elogios ditos pela professora cooperante, pelos colegas e por mim, aquando da leitura diária de textos. Outro fator que pode estar relacionado com o desenvolvimento do aluno é a questão familiar, uma vez que os pais lhe deram bastante apoio, incentivando-o a escrever e a ter em conta o meu trabalho, como referi anteriormente. Foi o aluno que mais textos escreveu ao longo do trabalho demonstrando assim um gosto que não apresentava, no início, pela escrita. Também este aluno participou na segunda conversa de explicitação da aluna Aurora, refletindo sobre a importância dos feedbacks e guiões para ajudar a colega a compreender como é que ele estava a melhorar com estes instrumentos. Deu o seu testemunho nesse momento e compreendi que, este aluno, tinha sentido uma grande pertinência no meu trabalho.

Assim, considero que o diálogo foi a chave fundamental para o sucesso da minha investigação. Sem as conversas de explicitação, o meu estudo não teria sido tão rico; não teria tido a oportunidade de interagir com os alunos sobre a sua forma de escrever, sobre as suas dúvidas; não teria podido acompanhar verdadeiramente os alunos neste processo de aprendizagem. Não podia ter feito parte do processo importantíssimo de metacognição, como referiu a professora cooperante numa das questões da entrevista. Deste modo, através das conversas de explicitação, pude compreender como é que os alunos tiravam proveito dos feedbacks e dos guiões para

progredir no processo de escrita. Ambos os alunos refletiram e disseram que extraíam conhecimento dos feedbacks, que depois utilizavam nos textos seguintes, uma vez que se lembravam dos feedbacks escritos. A aluna também refletiu, acabando por reconhecer que, devido à falta de lembrança dos feedbacks, não estava a ser capaz de melhorar alguns aspetos que já tinham sido referidos.

Não senti dificuldades ao nível da implementação de nenhum dos instrumentos (o guião já tinha sido construído com os alunos e foi, depois, melhorado). Tanto a professora cooperante como a turma e os três alunos foram pilares fundamentais durante esta jornada, ajudando-me a direcionar o caminho, a avançar e a ser perseverante. Foi um estudo que me ajudou imenso a compreender a construção de conhecimento destes alunos a nível da produção textual e também a interação destes com os feedbacks e também comigo. Pude acompanhar, mesmo que por pouco tempo, o desenvolvimento destes três alunos mais de perto na escrita, pude estar presente, ser um instrumento também de aprendizagem para eles e contribuir de uma forma muito direta. Como tinha referido na introdução, gostava de acompanhar e compreender melhor como as crianças produziam os seus textos e, com toda a certeza, esse objetivo mais pessoal foi concretizado. Os objetivos do estudo em si também foram cumpridos, uma vez que obtive dados que me possibilitaram refletir sobre a importância dos feedbacks e dos guiões de estruturação de texto na aprendizagem referente ao texto. Tendo em conta os progressos que os alunos mostraram ao longo da investigação, bem como os seus raciocínios e explicações referidos durante as conversas de explicitação, posso dizer que os feedbacks e os guiões foram, nesta investigação, instrumentos relevantes que contribuem para a melhoria da qualidade dos textos dos alunos. Compreendi como os alunos se apropriam dos feedbacks para melhorarem as suas produções, e também compreendi a importância dos guiões de estruturação durante a escrita dos textos, se bem que este aspeto nem sempre esteve tão presente como os feedbacks, uma vez que, por vezes, os alunos não utilizavam os guiões.

Posso afirmar que, no futuro, a minha intervenção junto dos alunos, na escrita, vai ter como base este estudo. Pois pretendo que os alunos tenham a oportunidade de refletir sobre o que escrevem, desenvolvendo a metacognição e a imaginação, a par dos outros aspetos textuais, gramaticais e ortográficos.

Em suma, a minha investigação não acabou aqui. Ela começou e penso que não terá um final. Não podia estar mais satisfeita tanto com a parte de intervenção, como

com a análise e a oportunidade de aprofundar mais os meus conhecimentos sobre a Escrita e sobre a Avaliação (feedbacks). E também não foi um estudo útil só para mim, como para os alunos com quem trabalhei, sendo que, no futuro, será útil também para outros alunos, assim espero. No entanto, há que referir que senti algumas limitações, nomeadamente a nível do tempo disponível para realizar a investigação. Se tivesse tido mais tempo para implementar o estudo, poderia ter aprofundado melhor a minha relação com os alunos, poderia ter estudado mais produções textuais, poderia ter realizado mais conversas de explicitação, os alunos poderiam ter beneficiado mais com este trabalho e até poderia ter estudado um maior número de alunos. Penso que poderia ter mais dados e, mais importante do que isso, os alunos teriam beneficiado mais dos instrumentos utilizados, principalmente dos feedbacks, uma vez que os guiões já fazem parte dos materiais da sala de aula. E assim, também eu teria podido aprender mais. Porém, sinto-me feliz com o meu estudo e muito agradecida a todos os que me apoiaram e poder ter intervindo junto dos alunos nesta perspetiva deu-me imenso prazer, uma vez que estive a ser um agente neste processo e nesta aventura que irá fazer parte da vida dos alunos para sempre.



## Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. (1ª Edição ed.). Porto: Edições ASA.
- Almeida, J. F. (1990). *Técnicas de Investigação* (4ª Edição ed.). Lisboa: Presença.
- Andresen, S. d. (1985). *A fada Oriana* (9ª Edição ed.). Porto: Figueirinhas.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Bastos, G. (2010). *Literatura infantil e juvenil* (1ª Edição ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação* (1ª Edição ed.). Lisboa: Gradiva.
- Costa, C. B., & Sousa, O. C. (2011). O texto no ensino inicial da leitura e da escrita. In O. C. Sousa, & A. Cardoso, *Desenvolver competências em Língua - Percursos didácticos* (2ª Edição ed., pp. 73-95). Lisboa: Edições Colibri.
- Dias, S. & Santos, L. (2009) Avaliação reguladora, *feedback* escrito, conceitos matemáticos: um triângulo de difícil construção. *XX SIEM*. Viana do Castelo. Disponível em <http://area.fc.ul.pt/> consultado 05/01/2014.
- Egan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito - teoria e prática* (2ª Edição ed.). Oeiras: Celta.
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. <http://area.fc.ul.pt/> consultado a 05/01/2014.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa - fundamentos e práticas* (1ª Edição ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, L. Á. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In Sim-Sim, I. Duarte, & L. Á. Pereira, *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (1ª Edição ed., pp. 35-49). Porto: Porto Editora.

Pereira, L. Á., & Azevedo, P. (2002). *Como abordar...a produção de textos escritos* (1ª Edição ed.). Porto: Areal Editores.

Pereira, L. Á. (2006). O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa. In F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (1ª Edição ed., pp. 193-213). Lisboa: Lidel.

Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico* (1ª Edição ed.). Porto: Areal Editores.

Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens* (1ª Edição ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Rebelo, D., Marques, M. J., & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna* (1ª Edição ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Santos, L. & Dias, S. (2006). Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback. *Actas do ProfMat 2006* (CD-ROM). Lisboa. APM. <http://area.fc.ul.pt/> consultado a 05/01/2014.

Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J. M., Moreirinha, O., et al. (2010). *Avaliar para aprender - Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário* (1ª Edição ed.). Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica - Competências nucleares e níveis de desempenho* (1ª Edição ed.). Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios - Segundo Bolonha* (1ª Edição ed.). Lisboa: Lidel.

Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português língua materna e não materna no Ensino Básico* (1ª Edição ed.). Porto: Porto Editora.

### **Legislação**

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série – A. Lisboa.

# ANEXOS

## Anexo nº 1

Guião de estuação de texto narrativo – história (reformulado)

( está na página seguinte, por motivos de formatação)

	Guião para escrever uma história	
	Inventar um título.	
Introdução	Escrever quando se passou.	
	Escrever onde se passou.	
	Descrever a/as personagens.	
Desenvolvimento	Escrever por ordem o que aconteceu.	
Conclusão	Escrever o final da história.	
Utilizar corretamente os sinais de pontuação.		
Escrever com letra legível e sem erros.		
Reler a história e ver se tem um princípio, um meio e um fim.		
Escrever o nome do autor.		

Anexo nº 2

Guião de estruturação de texto narrativo – relato

<b>Guião para escrever um relato:</b>	
O título.	
Onde fui/fomos	
Quando fui/fomos	
Como fui/fomos	
Com quem fui	
O que fiz/fizemos	
O que aconteceu	
O que correu bem	
O que correu mal	
O que gostei mais/gostámos, o que aprendi/aprendemos	
Ler o que escrevo e verificar a pontuação e os erros.	
Escrever o nome do autor/autores	

Anexo nº 3

Guião de estruturação de texto narrativo – história (primeiro)

Guião para escrever uma história	
Inventar um título.	
Descrever a/as personagens	
Escrever quando se passou	
Escrever onde se passou.	
Escrever por ordem o que aconteceu.	
Escrever o final da história.	
Utilizar corretamente os sinais de pontuação.	
Escrever com letra legível e sem erros.	
Rer a história e ver se tem um princípio, um meio e um fim.	
Escrever o nome do autor.	



## Anexo nº 4

### Transcrição das conversas de explicitação

De acordo com o que foi dito; as incorreções presentes nas falas dos alunos não foram corrigidas, uma vez que a oralidade se relaciona com a escrita, e algumas das incorreções presentes nos textos dos alunos estão relacionadas com algumas dificuldades na oralidade.

**2013/11/19**

**Enquanto melhorava texto *A Fada Oriana*, com José (com o colega Pedro)**

Eu – José, já reparaste nos comentários que tenho escrito nos teus textos?

José – O que é isso?

Eu – São as frases que escrevo nos teus textos. Como aquela do Cauda Longa.

José – Ah! Sim, para eu rever no texto o que é para melhorar.

Eu – Isso! Quando fores melhorar os teus textos e quando fores escrever novos textos deves lembrar-te do que estava lá a dizer. Podes ir ao ficheiro dos teus textos. E quando é a correção das palavras também tens de ter atenção.

José – Sim... vi que tenho erros com o **nh** e o **lhe** e o **o** e o **u**... troco...

Eu – Sim. Podes fazer listas de palavras com **lh**, **nh**, **o** e **u**, para melhoraes na escrita. Combinado?

José – Sim...

Eu – Ok.

**2013/11/19**

**Conversa com Gabriel (sem gravador)**

Eu – Tens lido os comentários que escrevo nos teus textos?

Gabriel – Sim.

Eu – Estás a perceber?

Gabriel – Sim, eu tenho estado a ler e depois tento melhorar nos outros textos. São exemplos para eu escrever melhor.

Eu – Isso mesmo. Continua!

**2013/11/25**

**Conversa com Aurora (sem gravador)**

Eu – Tens lido as frases e as palavras que tenho escrito nos teus textos, quando te devolvo?

Aurora – Não.

Eu – Ah, então tens de começar a ler e a tomar atenção. O que eu escrevo lá são feedbacks e são para te ajudar a melhorar a escrita. Está bem? Começas a ler?

Aurora – Está.

Eu – Depois volto a falar contigo. E se tiveres alguma dúvida nos feedbacks que escrevo, vem ter comigo.

Aurora – Está.

**2013/11/27**

**Primeira conversa de explicitação com José (gravador)**

Eu – Parece um telefone, não é? (aponto para o gravador) Importaste que eu grave?

José – (Acena com a cabeça em sinal afirmativo).

Eu – Tens de falar, se não, não fica ali. Já perguntei ao pai, que já assinou o papelinho a dizer que eu podia gravar.

José – Está bem.

Eu – Vou fazer umas perguntas sobre os textos, sobre os comentários. Então, olha lá...tens lido os teus textos depois de eu te os devolver? De te ter dado de novo?

José – Sim...

Eu – Fazes o texto na segunda-feira... não é?

José – É.

Eu – E depois? Levo para casa e ...

José – Escreves.

Eu – Escrevo os comentários.

José – Sim.

Eu – O nome desses comentários em inglês é feedback. O que eu tenho aí escrito, essas frases, são feedbacks. E eu tenho escrito e depois dou-te os textos. O que é que tu fazes?

José – Leio.

Eu – Lês...

José – E corrijo.

Eu – Lês, não é? Lês os feedbacks. Então e tu tens percebido o que eu tenho escrito ou dás-me alguma sugestão? O que eu escrevo, tu percebes?

José – Percebo.

Eu – Percebes sempre?

José – Sim.

Eu – Então posso continuar a escrever assim... algum que tu não percebas vens-me dizer, está bem?

José – Sim...

Eu – Que é para eu ver se consigo dizer de uma forma mais correta para que percebas. Porque, às vezes, podes não perceber porque eu posso não ter escrito bem, porque não percebeste a minha ideia...

José – Sim.

Eu – Tu também podes-me ajudar.

José – Sim.

Eu – Nós aqui ajudamo-nos todos uns aos outros, não é? E então olha lá, aqui neste texto que fizeste, lá mais atrás..., em que falaste sobre o teu acantonamento...

José – Sim...

Eu – O que é que tu achas que eu escrevi lá?

José – Leio?

Eu – Podes ler!

José – “Tens de ter atenção à pontuação... tamanho...” o que é que é isto? (aponta para o furo do agraphador na folha)

Eu – É a bolinha...

José - (continua a ler) “... das ...”

Eu – “...frases.”

José – “...frases.”

Eu – Olha o que eu escrevi neste teu texto (de 25 de novembro).

José – “Deves usar vírgulas. Tem... tem atenção aos parágrafos.”

Eu – Então, aqui neste teu texto, que já foi há mais tempo, também já tinha dito para teres atenção à pontuação...

José – Sim.

Eu – Aqui (aponto para o de 25 de novembro) falei mais especialmente das vírgulas. Já usaste mais pontos finais, não foi?

José – Sim.

Eu – Já fizeste mais pontos finais, mas as vírgulas servem para fazeres as pausas nas frases...

José – Sim.

Eu – Deves usar.

José – Pois.

Eu – Porque é que às vezes não usas?

José – Porque penso que não é preciso.

Eu – Pensas que não é preciso... (aponto para os registos de Língua Portuguesa). Tens ali aqueles registos que já fizemos, sobre a pontuação... quando tiveres alguma dúvida...

José – Aonde?

Eu – Ali, na parte da Língua Portuguesa (aponto). Olha: ponto final, de exclamação... Ali por baixo daquele “Em que palavras/expressões tive dificuldade e como posso melhorar”... Mesmo pode detrás...

José – Sim.

Eu – Ali, olha. Ponto final, ponto de exclamação... podes ir lá ver. Mesmo durante o teu texto podes ir lá ver. Deves usar os registos.

José – (acena com a cabeça em sinal afirmativo).

Eu – Então, aqui neste teu texto... quis falar mais sobre a pontuação porque acho que deves mesmo melhorar. Porque é que é importante?

José – Está aqui! (aponta para o ponto final)

Eu – Aí está, tens o ponto final. A pontuação é importante?

José – Isto aqui também é? (aponta o hífen de “levou-a”)

Eu – Aí é o tracinho. É “levou-a”. Olha, hoje estivemos a falar... quando dissemos ali o pronome.

José – Sim.

Eu – Aqui é também, porque estás a substituir “a flor” por “a”.

José – Sim.

Eu – Olha lá: “... a Marisa...”

José – Assim tinha de dizer “levou a flor”.

Eu – Exatamente. Muito bem. Onde é que achas que podias ter posto vírgulas.

José – Aqui ... aqui... aqui... aqui... (aponta para várias frases)

Eu – Então, lê lá.

José – “Era uma vez um jardim.” Aqui está outro ponto final.

Eu – Ponto final.

José – “A flor levava um pinguinho de água. Crescia dez metros...”

Eu – Podias por vírgula, mas não punhas o “e”, não era?

José – Era.

Eu – Na flor...

José – Só que não posso por sempre vírgulas.

Eu – Não. Porquê?

José – Porque também tenho de por “e”.

Eu – Tens de por “e”. E tu também tens de usar “depois”... aquelas palavrinhas para ligar as frases...

José – Sim.

Eu – Depois o que é que nós vimos quando foste apresentar? Leste ali à frente, ontem...

José – Hum... para dizer que... para dizer que era só uma única flor que havia...

Eu – Sugestões, não foi?

José – Da professora.

Eu – Da professora, dos colegas...

José – Sim.

Eu – Para tu pões no...

José – ... texto.

Eu – Para reescreveres. Para completares mais o teu texto. Já começaste. Lê lá o que escreveste.

José – “Era uma vez um jardim. Só havia uma flor.”

Eu – Então e há bocadinho estavas a falar daquelas palavrinhas para ligar as frases...

José – Sim...

Eu – O que é que tu achas que podias ligar aqui?

José – (lê). Não sei.

Eu – Pensa lá. (silêncio) Onde é que ela estava?

José – No jardim.

Eu – Então o que é que tu achas?

José – “Era uma vez um jardim só ...”

Eu – Passa logo...?

José – “Mas”.

Eu – Essa também podia ser, mas aqui...

José – “Mas havia só uma flor.”

Eu – Mas assim estás a dizer uma ideia diferente.

José – Sim.

Eu – E o “onde”? Lê lá essa frase com o “onde” aqui (aponta para a parte da frase em questão).

José – Aqui?

Eu – Aqui.

José – “Era uma vez um jardim onde só havia uma flor.”

Eu – O que é que tu achas?

José – Fica bem.

Eu – Porquê?

José – Fica bem, faz mais sentido.

Eu – Faz mais sentido. Muito bem. Então e agora... os feedbacks que tenho escrito, ajudam-te?

José – Sim.

Eu – Porquê?

José – Porque eu sei, sinto, que tenho de por mais pontos e vírgulas.

Eu – Mais pontos e vírgulas. E nestes aqui (aponto), das palavras... aquelas onde eu faço uma bolinha à volta?

José – É para corrigir.

Eu – E achas que são importantes?

José – Sim ...

Eu – Porquê? (algum tempo depois) São importantes?

José – Han?

Eu – Achas que são?

José – Mais ou menos...

Eu – Mais ou menos, então? Porquê?

José – Porque... tenho de corrigir estas palavras.

Eu – Melhoras a ortografia.

José – Sim, e depois tu escreves aqui para eu corrigir as palavras.

Eu – Achas que ajuda?

José – Ajuda.

Eu – Então posso continuar?

José – Sim.

Eu – Achas que estou a ajudar alguma coisa?

José – Sim.

Eu – Achas?

José – Sim.

Eu – Estás a achar... sentes que estás a melhorar os teus textos?

José – Sim.

Eu – Porquê?



José – Porque tu escreves coisas e depois eu escrevo o texto com as coisas.

Eu – Com as ideias que eu te dei?

José – Sim.

Eu – Lês o que eu escrevi, pensas...

José – É... e depois escrevo tudo de novo.

Eu – Escreves o texto de novo...

José – Com o que está lá escrito.

Eu – Com as sugestões, não é?

José – É.

Eu – Está bem. Queres ir brincar?

José – Sim!

Eu – Então vai lá brincar. Obrigada.

José – É...

**2013/12/2**

**Conversa com Aurora (nota de campo)**

Eu – Aurora, tens lido os comentários nos teus textos?

Aurora – Às vezes...

Eu – Então?

Aurora – Esqueço-me...

Eu – Então, mas deves lê-los. Já tínhamos falado sobre isso...

Aurora – Sim...

Eu – Olha, aqui na tua capa. Tens aqui os teus textos. Vês, estes mais recentes têm comentários. Lê lá.

Aurora – Pois tem. (lê)

Eu – O que achas?

Aurora – É para eu ver as palavras com erros e para eu melhorar...

Eu – E achas que vais ter atenção aos comentários? Vais-te lembrar? Podes ir sempre ver na tua capa, enquanto estás a escrever.

Aurora – Sim.

Eu – Para ver se os comentários te ajudam a melhorar.

Aurora – Sim.

Eu – Mas para isso tens de os ler com atenção. Podes vir ter comigo para falares sobre eles.

Aurora – Está.

Eu – Obrigada.

**2013/12/3**

**Primeira conversa de explicitação com Aurora (gravador)**

Eu - Posso gravar a nossa conversa?

Aurora – Sim!

Eu – Está aqui o teu texto. Leste os comentários?

Aurora – Não.

Eu – E ontem, o que é que nós tínhamos conversado?

Aurora – Já não me lembro.

Eu – Então não tínhamos falado sobre os comentários?

Aurora – Sim.

Eu – Vê lá se te consegues lembrar.

Aurora – Para ler os comentários.

Eu – Estás a ver como te lembras! Aqui neste teu texto, viste que eu fiz uma bolinha à volta de algumas palavras. E o que é que eu escrevi?

Aurora – “Deves ter atenção à ortografia. Podes trabalhar fichas de ortografia no teu estudo autónomo. Podes fazer listas de palavras e outros exercícios. Consulta os registos de ortografia que estão na sala. Vê melhor como se faz as falas...” ?

Eu – Os diálogos.

Aurora – “...falas das personagens.”

Eu – E aqui é a lista das palavras em que tu tiveste dificuldades na ortografia. Podes vir ver devias ter feito; qual foi o erro. Estás a ver? Que é para nos outros textos tentares não dar esses erros. Tu escreves muito “siguite”. É como falas?

Aurora – (abana a cabeça em sinal negativo)

Eu – Podes fazer listas de palavras como eu disse aqui no comentário. Compreendeste o comentário? O que é que podes fazer?

Aurora – Fazer listas de palavras.

Eu – E mais?

Aurora – Fichas de ortografia.

Eu – E mais?

Aurora – (silêncio)

Eu – Frases...está ali um registo (aponto e leio): “Em que tive dificuldades/o que posso fazer para melhorar.” Temos aqui registos que podem ajudar. Podes usá-los. Quando

estás a fazer os teus textos, podes vir ver os comentários para te lembrares do que deves melhorar. Sim?

Aurora – Está bem.

Eu – Achas que os comentários ajudam a melhorar a escrita?

Aurora – Sim.

Eu – Porquê?

Aurora – (risos)

Eu – Achas que se tu leres e pensares sobre o que é que está lá escrito, eles podem servir para alguma coisa?

Aurora – Sim.

Eu – No quê?

Aurora – Na escrita.

Eu – Podes lembrar-te, por exemplo, nas palavras onde tens erros...podes lembrar-te de como são. Achas que servem para te orientar?

Aurora – Sim.

Eu – Assim como o guião?

Aurora – Sim.

Eu – Para que serve o guião?

Aurora – Para ajudar.

Eu – Ajudar a orientar o quê?

Aurora – O texto.

Eu – Será que o feedback também pode servir para isso?

Aurora – Sim.

Eu – Achas? Porquê?

Aurora – Porque vou ler e fazer.

Eu – É para orientar também. Achas bem eu continuar a fazer os comentários?

Aurora – Sim.

Eu – Então nos próximos textos tenho de ter atenção. Para a semana, na escrita, podes ir buscar a tua capinha para leres os comentários; para teres uma ideia do que deves fazer.

Aurora – Está.

Eu – Obrigada.

**2013/12/10**

**Conversa com Gabriel, sem gravador, durante o melhoramento a pares**

Gabriel (levanta-se e vem ter comigo) – Professora, tenho erros nestas palavras... mas não tem aqui a correta do “quires”...

Eu – É para tu descobrires. Qual é o erro?

Gabriel– Falta o e. É “quires”, não é?

Eu – É sim.

Gabriel – E é para eu ver a pontuação, como diz aqui. Vou ver com o Abílio, como melhorar.

Eu – Está bem.

Gabriel – E também está aqui comentário sobre a ideia. Vou ver como mudar.

Eu – Ok, depois vou lá ver.

**2013/12/10**

**Conversa com Aurora, sem gravador, durante o melhoramento de texto  
(melhoramento a pares – Aurora e eu)**

Aurora – (lê a lista das palavras com erros no texto dos passarinhos) Ei! Tantos erros... vou ler no texto (lê o texto). Ei... está mal! Não faz sentido...

Eu – Como podes melhorar?

Aurora – Ajudas-me e eu vou ver os erros e fazer bem.

(Começa a melhorar o texto. Ajudo na organização das ideias, de acordo com os feedbacks e a aluna dá ideias, melhorando e corrigindo as palavras com erro, indo à lista e procurando, para corrigir).

Eu – Podes fazer frases com estas palavras, no teu estudo autónomo...

Aurora – Para não me esquecer das palavras corretas.

Eu – Sim, isso mesmo.

Aurora – Está aqui a dizer das falas das personagens.

Eu – Como é que se fazem os diálogos?

Aurora – Tem o tracinho.

Eu – Qual é o nome dele?

Aurora – Tracinho?

Eu – Travessão... está ali no registo (aponto).

Aurora – Não gosto de fazer o travessão a meio da linha...é feio... (começa a fazer em cima da linha).

Eu – Mas tem de ser no meio.

Aurora – (apaga e faz de novo) É feio.

Eu – Mas é assim que se desenha o travessão.

Aurora – (começa a fazer os diálogos corretamente)

Eu – Então e a sequência das ideias do texto?

Aurora – É os erros... fica confuso!

Eu – Então o que temos de melhorar aqui?

Aurora – As ideias também...

Eu – Então...

Aurora – Tu escreves e eu conto.

Eu – Está bem. Então e os parágrafos?

Aurora – Aí! Nunca faço! Nunca faço bem!

Eu – Como é que se faz?

Aurora – O espaço e depois escreve-se e isso.

Eu – Então este texto vai ter os parágrafos organizados? Não vai ter linhas em branco?

Aurora – Sim! Eu esqueço-me.

Eu – Então e a pontuação?

Aurora – Os pontos finais e as vírgulas... também não uso muito.

Eu – Mas há regras para serem usados.

Aurora – Pois, está ali na parede, nos registos.

Eu – Costumas ler os registos?

Aurora – Sim, mas esqueço-me e não ponho lá no texto.

Eu – Então este vai ter uma pontuação correta, está bem?

Aurora – Sim, e eu fico a ver como se faz.

Eu – Tu ajudas-me.

Aurora – Está.

**No final...**

Eu – Então, os comentários do texto inicial ajudaram no melhoramento?

Aurora – Sim, a ver os erros. A ver as falas... As ideias, mas aí é mais difícil.

Eu – Mas o guião é para isso mesmo. Tu tens usado o guião. Achas que te ajuda?

Aurora – Sim, mas às vezes baralho-me. É bom para ver as partes das histórias e o que tenho de escrever para ficar completo.

Eu – Tens dúvidas no guião?

Aurora – Não, mas às vezes baralho-me.

Eu – Vais vendo o que está no guião e o que estás a escrever?

Aurora – Pois, mas baralho-me porque distraio-me e olho para outros sítios e assim.

**2013/12/11**

**Primeira conversa de explicitação com Gabriel (gravador)**

Eu – Nós já tínhamos falado que eu andava a fazer os comentários nos teus textos, não foi? Do trabalho lá da faculdade. Tens lido os comentários, não tens?

Gabriel – Sim.

Eu – Então o que é que tu fazes?

Gabriel – Primeiro eu vou ter que ler.

Eu – E depois?

Gabriel – Depois vou confirmar ao guião para ver se tenho de fazer outro texto melhor.

Eu – Tu melhoras os teus textos?

Gabriel – Sim.

Eu – Consoante o quê? Conforme o quê?

Gabriel – Conforme o guião.

Eu – Conforme o guião. E os comentários que eu dou, tu lêes os comentários?

Gabriel – Sim.

Eu – E compreendes o que está lá escrito?

Gabriel – (agita a cabeça em sinal afirmativo)

Eu – E vais ver, não é?

Gabriel – Sim.

Eu – Já uma vez me vieste dizer...vieste mesmo ter comigo para eu esclarecer e para tu depois fazeres. Lembraste, quando estavas a fazer da outra vez com o Filipe, em que...da Fada Oriana?

Gabriel – Sim.

Eu – Tu compreendes o que eu escrevo e vais fazer. O que é que tu agora, no melhoramento que fizeste com o Filipe ontem, usaste (referência ao texto *A Aventura do Mário e das Três Formigas*)? Levaste em conta os comentários?

Gabriel – Não.

Eu – E no outro?

Gabriel – No outro sim, acho que sim.

Eu – Naquele da Fada Oriana? Foi no da Fada Oriana? Qual é que tu melhoraste com o Filipe?

Gabriel – Não foi o da Fada Oriana. Foi o...o que eu fiz ontem.



Eu – O das pistolas.

Gabriel – Sim.

Eu – Mas tu já melhoraste de outra vez com o Filipe, não foi?

Gabriel – Sim.

Eu – Qual é que foi o texto que tu melhoraste com o Filipe da outra vez?

Gabriel – Foi esse (aponta para o texto do Mário).

Eu – Esse foi ontem e houve um outro que tu também melhoraste, que foi o da Fada Oriana.

Gabriel – Não está aqui (procura na capa de textos).

Eu – Tu melhoraste um do Filipe, não foi?

Gabriel – Pois foi!

Eu – Tu melhoraste o texto do Filipe Já estou a ver! Então e aqui neste, desta semana, tu percebeste os comentários que eu fiz?

Gabriel – Sim.

Eu – Então o que é que tu fizeste? (lê o texto) Ah! E escreveste aqui uma coisa para mim! Muito bem. Estás a ver, também estás a interagir comigo...escreves lá. O que é que eu te escrevi?

Gabriel – “É uma história com muita imaginação. Muito bem!”

Eu – E tu escreveste...?

Gabriel – “Obrigado!”

Eu – Muito bem, gostei muito. Estás a ver, aqui o que é que tens de ter atenção?

Gabriel – Tenho de ter atenção à pontuação e como posso melhorar.

Eu – Como é que podes melhorar?

Gabriel – Seguindo os seus exemplos.

Eu – E mais?

Gabriel – E...também seguindo o guião.

Eu – O guião. E os registos?

Gabriel – Sim, também com os registos.

Eu – Da pontuação, não é?

Gabriel – Sim.

Eu – Foi como ontem quando tu estavas ali à frente, a apresentar com o Filipe, da vírgula. O que é que podia ser? (aponto para a frase no texto).

Gabriel – Podia ser um ponto de interrogação.

Eu – Que era para ser uma...

Gabriel – Uma...pergunta.

Eu – Muito bem. Depois era esta aqui que tu também me viste perguntar (aponto para a palavra “quires”).

Gabriel – Escrevi “quires”...

Eu – E era...

Gabriel – E era “queres”.

Eu – O que é que faltou ali?

Gabriel – O e.

Eu – Depois tinhas este aqui (aponto para a palavra helicóptero).

Gabriel – Tinha...tem de ter o acento e aqui é o e e aqui tinha um i.

Eu – E começa com...

Gabriel – H.

Eu – Helicóptero é uma palavra mais difícil... que não estão acostumados a escrever.

Helicóptero... é normal. E aqui? (aponto).

Gabriel – (lê) Eu acho que é com u.

Eu – É com u. E aqui no “prigosa”? O que é que falta lá?

Gabriel – É perigosa.

Eu – O e. Muito bem. É isso. E aqui neste? (aponto)

Gabriel – “Quando escreves **quatro pistola** não achas que falta alguma coisa? O que é?” (procura no texto)

Eu – O que é que falta aqui?

Gabriel – O s.

Eu – Porque...?

Gabriel – Porque assim fica “quatro pistola”.

Eu – E quatro é o quê? São...

Gabriel – São... mais do que uma.

Eu – Mais do que uma. Então era o plu...

Gabriel - ...ral.

Eu – Plural. Muito bem. Então e aqui? Aqui é que eu não percebi esta tua ideia: “Foi pegar vou a helicóptero e foram para casa.” Aqui, estás a ver? (aponto). Olha lá o comentário que eu te fiz.

Gabriel – “O que querias contar quando escreveste: “foi pegar vou a helicóptero”?”

Eu - Escrevi mesmo como tu escreveste que era para ficar igual. Aqui não percebi a ideia. Qual é que era a tua ideia aqui?

Gabriel – A... “...depois a formiga foi pegar vou ao helicóptero e foram para casa.”

Eu – Querias dizer que eles foram no helicóptero?

Gabriel – (agita a cabeça em sinal afirmativo)

Eu - Então como é que tu podias dizer isso para ficar mais claro?

Gabriel – A... depois... aqui podia perigosa...depois o tigre foi... aqui era ponto final.

Eu – Exatamente.

Gabriel – Depois o tigre foi...foi-se embora e a formiga mais nova foi pegar vou ao helicóptero e foram para casa e o Mário disse: - Que dia atarefado!

Eu – E aqui no “foi pegar vou helicóptero”...não achas que podia ser diferente aqui?

Gabriel – Sim.

Eu – Como?

Gabriel – Foi a... a... para o helicóptero e levantou voou.

Eu – Pode ser.

Gabriel – E foram para casa.

Eu – Exatamente. Era isto que querias dizer, não era? Eu percebi que tu querias dar a entender que eles foram para o helicóptero.

(aparecem alunas e espera-se que saiam da sala)

Eu – Estás a ver, percebeste.

Gabriel – Sim.

Eu – Percebeste a ideia. Estás a perceber isto que eu ando aqui a escrever, não estás?

Gabriel – Sim, estou.

Eu – E achas que te ajuda nalguma coisa?

Gabriel – Sim, ajuda-me em muitas coisas. Ajuda-me a melhorar, a escrever de forma organizada, sem erros...a dar a pontuação...

Eu – A dar a pontuação...

Gabriel – A melhorar... a ter mais imaginação e é só.

Eu – E é muita coisa! Muito bem! Gostei muito da tua análise do que é que tu podes melhorar. Muito bem, está bem. Depois podemos ir falando...isto é um que eu estou a fazer sobre a escrita, para ver se vocês com os feedbacks melhoram a escrita. Estás a ver?

Gabriel – Sim.

Eu – Achas que estás a melhorar?

Gabriel – Sim, acho.

Eu – Porquê?

Gabriel – Porque você está a escrever atrás da folha como eu posso melhorar.

Eu – E tu vais ler, não é?

Gabriel – Sim.

Eu – Está bem. Queres ir brincar?

Gabriel – Pode ser.

Eu – Então vá. Obrigada!

Gabriel – De nada.

**2013/12/16**

**Segunda conversa de explicitação com José (gravador)**

Eu – Então, melhoraste o teu texto da maior flor do mundo? Foi?

José – Foi e agora fiz outro texto!

Eu – Fizeste outro texto?

José – Quer que eu mostre?

Eu – Quero. É um do Natal?

José – É.

(entram algumas alunas, quando saem retoma-se a conversa de explicitação)

Eu – E melhoraste o teu texto da maior flor do mundo, não foi?

José – Foi, há muito tempo.

Eu – No dia 27?

José – Sim! (entrega-me o texto sobre o pai Natal)

Eu – E este foi o do Natal. Vou levar para casa, está bem?

José – Sim. Posso ler?

Eu – Podes.

José – (lê o texto)

Eu – Está muito bom! Vou levar para casa para ver ...

José – A...sabe porque é que eu pus o Jesus?

Eu – Diz.

José – Porque o pai Natal voou com as suas renas, pois pode voar tão alto que até encontra Jesus!

Eu – Vai lá acima ao Céu, é?

José – Vai.

Eu – Está muito giro, tem muita imaginação. E fizeste um texto completo.

José – Mais ou menos.

Eu – Fizeste.

José – Mas também pus isto! (aponta para a pontuação presente no texto)

Eu – O quê?

José – Os pontos.

Eu – Os pontos e as... como é que se chama...?

José – Só que não pus vírgulas.

Eu – Também tens aí algumas, também.

José – Ah! Está aqui uma!

Eu – E como é que é isso que tu estás a dizer dos pontos?

José – Ponto final.

Eu – Ponto final. Mas como é que se chama este pedaço todo do texto? É um...

José – Ai...parágrafo...?

Eu – Parágrafo! Muito bem, olha lá o que é que eu tinha escrito... (agora sobre “A Maior Flor do Mundo”)

José – O que é que está aqui escrito?

Eu – O que eu tinha escrito aqui neste... este foi o que tu foste melhorar. Tu quando foste melhorar este da maior flor do mundo tiveste em conta os comentários?

José – A...copiei alguns daqui para aqui.

Eu – Algumas frases.

José – Só que aqui “foi à florista”, pus também foram ao cinema e depois foram à florista.

Eu – Então o que é que tu fizeste?

José – Melhorei.

Eu – Acrescentaste ideias, para ficar mais completo...

José – Porque é que está aqui uma bola? Aqui está outra...

Eu – “Avia”. O que é que achas que é aqui no “avia”?

José – “Havia.” O que é que é?

Eu – Qual é que é a diferença?

José – Mas é uma história, não com **H**... isso é agora. E é uma história, começa por “era ...”, é “avia”.

Eu – Com **H**.

José – Não, “avia” de agora já não existe.

Eu – Mas é **H** porque é do verbo haver. Hum? Tu escreveste “avia”, com **A**... sem **H**.

José – Posso ler?

Eu – Podes, mas é “havia” com **H**.

José – “Atenção aos parágrafos. Vê se fizeste parágrafos.”

Eu – Tu fizeste parágrafos?

José – Fiz.

Eu – Aonde?

José – Aqui (aponta). Humm... aqui (aponta)... Deixei um espacinho também.

Eu – Mas olha lá, aqui comes (onde tem o espaço que assinala o parágrafo) ... é vírgula e letra minúscula (aponta para a primeira frase que o aluno diz que começa um novo parágrafo). Não é um parágrafo.

José – Não?

Eu – Não é.

José – Não...mas aqui é (aponta para o início do texto).

Eu – Aí é. Aí é o início do texto.

José – Tem de ter sempre.

Eu – Quantos parágrafos tens no teu texto?

José – Um.

Eu – Achas que um texto que tem uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão só tem um parágrafo?

José – Não...tem de ter mais.

Eu – Como aquele do pai Natal, que tu fizeste.

José – Sim!

Eu – Neste aqui do pai Natal, já tiveste em conta os parágrafos.

José – “Usaste mais...” o que é isto? (aponta para o feedback presente no texto melhorado sobre a maior flor do mundo)

Eu – “Vírgulas”.

José – “...vírgulas em vez de usares “e”. Muito bem.”

Eu – Olha o que eu tinha escrito aqui no texto inicial.

José – “Deves usar vírgulas.” E aqui pus ao contrário.

Eu – O que é que tu fizeste aqui?

José – Pus mais vírgulas do que “e”.

Eu – E fizeste muito bem.

José – Fiz! Vou ver quantos “e” estão aqui.

Eu – Tiveste em conta o comentário?

José – Só seis (refere-se aos “e”).

Eu – É muito bem, hum?

José – Seis “e”.

Eu – Tiveste em conta o comentário que eu te fiz?

José – Sim, porque eu li assim: “Deves usar mais vírgulas.” (no inicial). E aqui pus mais vírgulas (no melhorado).

Eu – Muito bem. Então o comentário foi útil?

José – Depois está: “Tem atenção aos parágrafos.” E aqui fiz aqui um. Só fiz um (no inicial). E aqui também (no melhorado).

Eu – Mas aqui começaste com letra minúscula e tinha vírgula. É a continuação da mesma frase.

José – Não!

Eu – Aonde?

José – Aqui! (aponta) “Mudou e uma flor caiu e ficou a mais pequenina...”

Eu – “...do mundo”.

José – Sim! Ficou a mais pequenina do mundo.

Eu – Mas não é um parágrafo. Estás a continuar a mesma frase.

José – Aqui está: “e...”. É aqui (aponta).

Eu – “As maiores...”

José – “Do mundo.” Ah pois! Mundo tem de ser com letra maiúscula.

Eu – Não! “Mundo” está bem assim. Continua é a ser uma frase. O parágrafo é só quando é um ponto final e quando mudas de linha, fazes o espacinho e é uma ideia diferente.

José – Sim...

Eu – Como fizeste aqui, olha lá (refiro-me ao texto do pai Natal). “Numa manhã, o Pai Natal ficou a dormir...”. Aqui contaste o que é que ele fez neste dia. Parágrafo. Depois foste fazer outro parágrafo, aqui...

José – Já...já passou oito dias.

Eu – Exatamente.

José – É como se estivesse a contar que era...aqui era um dia e depois passado...quer dizer que o pai Natal ficou a dormir até a dia oito. E depois o pai Natal acordou e voou, às nuvens. Depois encontrou Jesus.

Eu – Como são ideias diferentes, tu aqui já fizeste vários parágrafos.

José – Já. Aqui fiz um, aqui fiz outro. Um, dois, três...

Eu - ...quatro. Quatro parágrafos. E está muito bem. Lembraste-te do comentário?

José – Lembrei...

Eu – Foi?



José – Sim...

Eu – Muito bem.

José – O que é que está aqui? Assim: “Vê como se escreve “levai”... é vai...”...

Eu – “Havia”.

José – (lê comentário) “Qual é a...o texto que achas melhor? O inicial ou este? Porquê?”

Eu – Qual é que está melhor?

José – Este! (o melhorado)

Eu – O melhorado?

José – Sim, porque este está melhor (melhorado). E este (o inicial) tem mais linhas... uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete...sete linhas. E este tem (conta no melhorado)... dez linhas!

Eu – E é só por causa do tamanho?

José – Não.

Eu – Então?

José – Também é por causa das vírgulas, dos pontos finais...qual é a quantidade que eu ponho de vírgulas...

Eu – E as ideias?

José – São boas.

Eu – Estas estão melhores, não estão? (melhorado)

José – Está!

Eu – Porquê?

José – Porque acrescentei mais coisas. A... vi esta ideia e depois pus aqui mais vírgulas do que “e”. Porque assim cada frase que eu ia fazer era sempre oito “e”.

Eu – Eram oito “e”? Era um “e” por cada frase?

José – Era.

Eu – Fizeste muito bem. O que é que achas que podes melhorar ainda mais?

José – Não sei...

Eu – O que é que tu achas?

José – A...por o texto maior e por mais pontos finais.

Eu – E fazeres o quê? Que tu fizeste aqui neste do Pai Natal... Que deves sempre fazer...

José – Fiz cada... já não me lembro como é que se diz...cada parágrafo... no seu lugar...a cada ideia.

Eu – Cada ideia no seu lugar. É? Uma ideia, um parágrafo.

José – Sim.

Eu – Muito bem. Estás a acrescentar novas informações.

José – Sim.

Eu – Então e que tipo de comentário é que tu achas mais útil?

José – Como?

Eu – Aqueles em que eu corrijo as palavras, como aqui este do “havia”; aqueles onde eu te faço um elogio...este aqui é um elogio, olha lá.

José – “Usaste mais vírgulas em vez de usares “e”. Muito bem!”

Eu – Aqui tinha te dito: “Deves usar vírgulas...” (no inicial) E tu foste usar vírgulas.

José – Fui.

Eu – Eu notei isso...

José – E depois está: “Tem atenção aos parágrafos”.

Eu – Esse voltei a fazer. Então, estes que eu te dou pistas, estes que eu...

José – Depois eu faço um texto com as ideias que tu escreves.

Eu – Quando eu escrevo os comentários?

José – Sim...

Eu – E achas que estás a conseguir evoluir na escrita?

José – Sim e a fazer textos maiores!

Eu – E a fazer textos maiores. E mais o quê?

José – É como este...tem ...dezoito linhas (o do Pai Natal).

Eu – Esse também está muito bem. Este vou levar aqui para ver algumas coisas... E olha lá, em relação aos erros...o que é que tu achas que está a acontecer? Quantos erros é que tu tens aqui? Quantas palavras é que eu te corriji neste texto? Da maior flor do mundo?... O “havia”, não foi?

José – O que é que está aqui? “Vira a folha”.

Eu – Era para tu virares a folha, porque eles estão cá atrás.

José – Porque eu fiz um texto grande.

Eu – Exatamente.

José – Só faltava mais uma, duas, três, quatro...linhas.

Eu – Para o outro lado. Estás a melhorar também na ortografia.

José – Sim.

Eu – Porquê? O que é que tu achas?

José – Porque faço mais.

Eu – Mais...?

José – daquelas fichas pequeninas que a professora arranjou (fichas do ficheiro de ortografia).

Eu – Aquelas fichas? (aponto)

José – Sim, de palavras.

Eu – Então tu escreves os textos, vês onde tens dificuldades e depois trabalhas as tuas dificuldades no estudo autónomo. É isso que tu fazes?

José – Sim! Escolho uma que tenho mais dificuldades e faço. E depois se tiver outra vez, escolho a mesma.

Eu – Muito bem, é uma forma de te organizares. Então e qual é o tipo de comentário que tu achas que te ajuda mais? Estes que eu te dou pistas, como este aqui dos parágrafos; estes em que eu te faço algum elogio; estes em que eu corrijo as palavras...

José – Todos.

Eu – Todos?

José – Sim.

Eu – Porquê?

José – A...porquê são todos importantes para o texto.

Eu – Muito bem. Está bem, acho que estás muito bem. Estou a ver uma evolução muito grande nos teus textos.

José – Sim.

Eu – Está bem. Obrigada!

José – Está bem.

2014/1/7

**Segunda conversa de explicitação com Aurora (gravador). O José estava presente, pois pediu para assistir.**

Aurora – Olá!

Eu – Olá, senta-te lá aí. Tens aqui o teu texto...aquele que fizemos ontem. Então e o que é que tu achas destes comentários que eu fiz aqui? (texto sobre as férias do Natal) O que é que tu achas?

Aurora – Não sei.

Eu – Não sabes? Então? (algum tempo depois) Olha este aqui...lê lá.

Aurora – Aqui?

Eu – Este (aponto).

Aurora – “Na primeira parte há palavras que não entendo. Vem falar comigo”.

Eu – Não percebi esta parte do texto.

Aurora – Está mal! “E do...” é “e no”.

Eu – “E no...”. Olha aqui (aponto para essa parte do texto). Mas esta primeira parte: “O meu Natal não foi...”. Lê lá.

Aurora – “O meu Natal não foi assim tão bom. Só havia bêbados. Houve um menino casado que chamava-se Simão.”

Eu – Esta parte aqui do “Houve um menino casado que chamava-se Simão...”, em que é que se relaciona com a primeira parte do texto em que dizes que só havia bêbados? Foi no casamento dele? O Simão casou-se no dia de Natal?

Aurora – Não. Foi no Natal, quando ele estava bêbado.

Eu – Foi quando?

Aurora – Foi no Natal, quando ele estava bêbado.

Eu – Foi no Natal...Então quando tu estavas a dizer que havia bêbados era a este menino Simão que te estavas a referir?

Aurora – Sim.

Eu – É um menino já grande, não é?

Aurora – É casado. A mulher parece um homem, com barba.

Eu – Hum...Então, mas achas que faz sentido?

Aurora – Não.

Eu – Porquê? (algum tempo depois) Porquê?

Aurora – A...porque é que está esta setinha aqui?

Eu – É para virares a folha.

Aurora – Está aqui: “Tem atenção ao plural.” Ham?

Eu – Tu escreveste: “muita dores”. Dores é porque são várias.

Aurora – Eu vou ler!

Eu – É o plural...

Aurora – Lê lá (para Afonso).

Eu – Queres ler? Então vá.

Aurora – “Ao ...chamava-se Marco quando cheguei. Colo deu-me na bochecha...a forma correta de se dizer e escrever é: e no dia seguinte e não no outro dia seguinte. Não é do, mas no e não se coloca outro dia porque dia seguinte já tem a ideia de ser um dia diferente”.

Aurora – Você não...

José – “...Da...”

Aurora – Espera aí! Você vai mostrar isto ao professor Jorge?

José – “...daquela que estavas...”

Aurora – Ele vai dizer o quê?

Eu – Deixa lá ele acabar de ler.

José – “...a relatar na primeira parte, há palavras que não entendo. Vem falar comigo. Tens de ter atenção à pontuação”.

Eu – Não fizeste parágrafos...O professor é um dos meus orientadores do estágio. O professor Jorge e a professora Ana.

José – Professora Ana?

Aurora – Quando é que o professor Jorge vem aqui?

Eu – O professor Jorge já não vem mais.

Aurora – Oh!

José – E a professora Ana?

Eu – Também não.

Aurora – Nunca foi aqui!

Eu – Mas agora é outra coisa, vá. Eu ontem tinha ido dizer-te para ires aqui à tua pasta e veres os comentários que tinha feito nos outros textos...

Aurora – Ah, mas não era este!

Eu – Tu...houve aqui umas pares que tu fizeste isso...olha lá. Aqui fizeste “chamava-se”, mas aqui...

Aurora – “Chamava-se...”

Eu – Como dantes fazias. O que é que aconteceu? Deixaste de ver os comentários ou...o que é que aconteceu?

Aurora – Não sei.

Eu – Não sabes? Então tu aqui estavas a ver, não era (aponto para a primeira parte do texto)?

Aurora – Era.

Eu – E aqui neste segundo bocado do texto, já não?

Aurora – Não.

Eu – Já não viste porquê? (algum tempo depois) Porquê?

Aurora – Sei lá!

Eu – Sei lá? Esqueceste-te?

Aurora – Sim...!

Eu – Quais são os comentários que tu usas mais? Os feedbacks que tu usas mais para fazeres os teus textos?

Aurora – A...estes todos!

Eu – Todos? Então e como é que tu integras os feedbacks que eu te dou quando vais fazer um novo texto?

Aurora – Eu olho para aqui e faço.

Eu – Mas fazes como?

Aurora – Fazendo, com as mãos.

Eu – Estes da forma correta das palavras, como é que tu te aproprias deles? Como é que tu os apreendes? Tu vê-los aqui e depois lembras-te da forma correta da palavra? Ou não?

Aurora – Não!

Eu – Porquê?

Aurora – Sei lá.

Eu – Mas era por isso que eu tinha dito, ontem, que podias ir ver na tua capa dos textos...

Aurora – Já podemos ouvir?

A – Tem tudo uma razão.

Eu – Ainda não acabou. Não vês, porque aqui quando nós fomos melhorar o texto as duas... ficou diferente. Tem pontuação, tem diálogos. Aqui não era necessário, neste novo (sobre o Natal e referente aos diálogos). Tem diálogos, tem parágrafos...Podias ter vindo ver. Achas que os comentários estão te a ajudar a melhorar os textos?

Aurora – Sim...

Eu – Mas porquê?

Aurora – Leio.

Eu – Lê o quê?

Aurora – Os comentários que está aí.

Eu – E depois fazes o quê?

Aurora – Logo faço.

Eu – Ham?

Aurora – Logo faço, os textos.

Eu – Fazes o texto e como é que tu usas o comentário que eu te fiz no outro texto, no novo texto? Imagina...como é que tu usaste as ideias que eu te disse, aqui nos comentários, e as palavras, no texto sobre os passarinhos? Usaste alguma coisa desse texto aqui neste do Natal?

Aurora – Não.

Eu – Não?

Aurora – Usei?

Eu – O quê?

Aurora – A... “chama-se”.

Eu – “Chama-se...”, aqui na primeira parte. Porque nesta já não.

Aurora – Sim...

Eu – Porquê?

Eu – Não olhaste para lá?

Aurora – Não.

Eu – Então tu não tentas lembrar-te da forma correta da palavra, quando tu estás a escrever?

Aurora – Não.

Eu – Porquê?

Aurora – Não sei...

Eu – Então desses comentários todos, qual é que mesmo assim é mais importante ou que tu dás mais atenção ou que te lembras melhor? Qual é deste tipo de comentários...qual é que tu te lembras melhor? É este das palavras, que dá aqui o exemplo correto da forma de escrita... ou é este assim em que eu escrevo mais...como este aqui da forma correta da palavra e da frase...ou estes “tem atenção à pontuação”... Quais são aqueles que são mais úteis para ti?

Aurora – A...aqueles.

Eu – Quais?

Aurora – Atrás, estes aqui.

Eu – As frases?

Aurora – Sim.

Eu – Porquê?

Aurora – Não sei. Leio...

Eu – José, quando tu disseste que os comentários te ajudavam...

José – Sim...

Eu - ...tu explicaste porque é que os diferentes tipos de comentário te ajudavam.

José – Sim. Era ...isto...como está aqui escrito...só que é para a Dina. A professora escreve e eu faço um texto mais ou menos igual...assim. E é por isso que me ajuda

Eu – E há textos que tu...por exemplo, aquele do Pai Natal, não houve nenhum anterior, mas tu usaste certas coisas que eu tinha dito nos comentários...que tu usaste nesse texto, não foi?

José – Foi, como *A Flor Mais Alta do Mundo*. A professora escreveu, eu fui fazer...a professora Céu e a professora Rita ajudaram-me e eu fui fazer logo um, como tinha dito.

Eu – Usaste alguns comentários, como aquele das vírgulas...

José – Sim, acrescentei mais coisas.

Eu – E aquele do texto do Pai Natal, que tu não tens um igual...só tens aquele...

José – Sim.

Eu - Tu usaste alguma coisa dos comentários que eu tinha vindo a fazer ao longo deste tempo?

José – Sim.

Eu – O quê?

José – Não percebi a pergunta.

Eu – Aquele texto do Pai Natal...



José – Sim...

Eu – Que o Pai Natal foi lá...subiu e casou-se com a Mãe Natal e tiveram o Filho Natal...

José – Não subiu!

Eu – Subiu muito alto, no trenó. E foi lá ter com Jesus e assim. Aquele texto...

José – Ah sim!

Eu – Tu usaste algumas coisas que eu tinha dito nos comentários, nesse texto.

José – Sim.

Eu – Os parágrafos...

José – Sim.

Eu – Que eu tinha vindo a dizer ao longo dos vários comentários que te fiz...que tinhas de fazer parágrafos... Tu dantes fazias parágrafos?

José – Não, começava logo na linha. A...logo encostado à linha vermelha. Começava logo até ao fim sem fazer um.

Eu – Um parágrafo?

José – Sim, e antes era sem pontos finais. Era tudo com “e”, sem vírgulas... sem nada. Era só com letras.

Eu – E agora?

José – Agora como já sei tudo...não sei tudo, tudo...faço, u... já faço. Já ponho vírgulas, ponho alguns “e” e o resto.

Eu – Os parágrafos...

José – Sim.

Eu – E sentes que essa melhoria está relacionada com os comentários que eu te faço?

José – Sim.

Eu – Sentes porquê?

José – Porque ajuda.

Aurora – Pois é.

Eu – Eu dou-te dicas, não é?

José – É.

Eu – Como se fossem dicas que tu depois vais ...

Aurora – Olá professor Jorge!

Eu – Oh Aurora!

(risos)

Eu – Então e olha lá, o A. esteve aqui a explicar...

José – Como eu estava a dizer...não punha nada, fazia um texto sem nada.

Eu - Agora fazes mais corretamente.

José – É. Só que tenho um bocadinho de dificuldade nas palavras.

Eu – Nas palavras. Então...

José – E depois corrijo.

Eu – Corriges. Achaste que aquela forma que eu desta vez fiz lá te ajudou? Para tu dares o exemplo correto?

José – Fizeste tipo uma ficha para eu tentar acertar qual era as palavras...eu tinha errado as palavras e agora para estar mais atento, para corrigir as palavras. E fiz.

Eu – Preferes assim, para tu tentares ou preferes que eu te dê logo o exemplo correto?

José – Para tentar.

Eu – Porquê?

José – Porque assim começo a aprender e assim quando faço mais já sei qual é as palavras quase todas.

Eu – Fica mais na memória?

José – Sim.

Eu – Estás a ver, o José deu uma razão. As razões dele.

José – E Aurora, não é dizer assim, quando a professora pergunta: “porque é que tu gostas disto ou não?”, não é dizeres: “sei lá!”. Tem de haver uma razão para isso. Quando nós choramos também tem de haver uma razão. Tem de haver sempre uma razão. Se não houver, não é nada. Mas tem de haver sempre.

Eu – O que é que tu achas, Aurora?

Aurora – Acho que é verdade.

Eu – Queres pensar mais sobre isto ou o que é que tu achas?

Aurora – Quero pensar mais.

Eu – Então tu achas que não te lembras das palavras, é isso?

Aurora – Sim.

Eu – Por isso é que podes vir aqui à capa, como te disse ontem. Hmm?

Aurora – Sim.

Eu – Está bem.

2014/1/8

**Segunda conversa de explicitação com Gabriel (gravador)**

Eu – Está a gravar. Vou falar aqui com o Gabriel. Então, olha lá Gabriel... o que é que achas dos teus textos?

Gabriel – Eu acho que melhorei muito e nesse texto foi o único em que eu não dei erros.

Eu – Qual?

Gabriel – *A aventura do Mário e das três formigas.*

Eu – A primeira versão ou a segunda?

Gabriel – A segunda.

Eu – E então porquê?

Gabriel – Porque foi melhorado com o Filipe e depois o anterior foi... fui só eu. E...o anterior estava mais pequeno e este foi melhorado com o Filipe e o outro, o anterior não.

Eu – E no anterior?

Gabriel – No anterior tive: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez erros.

E no...agora no melhorado já não tive. Tive zero erros.

Eu – E tu usaste algumas das coisas que eu fiz nos feedbacks desse teu primeiro texto no que tu melhoraste com o Filipe?

Gabriel – Fiz.

Eu – Enão?

Gabriel – “Tens de marcar...”. Mas os parágrafos não fiz.

Eu – E fizeste neste? (melhorado)

Gabriel – Sim.

Eu – E aqui, olha.

Gabriel – Fiz um, dois parágrafos. Mas segui algumas coisas.

Eu – Essa aí dos parágrafos, olha lá, tu deixaste o espacinho.

Gabriel – Sim.

Eu – Em “do Mário...”, em “eles”...

Gabriel – Sim.

Eu – Só aqui: “Quando chegaram lá...” é que não marcaste o espacinho. Nos outros marcaste. Lembraste-te do comentário ou não?

Gabriel – Lembrei-me, sim.

Eu – E mais?

Gabriel – “Tens de ter atenção à pontuação” e neste aqui tive atenção à pontuação, e aos acentos, também. Aqui uma vírgula, aqui, aqui... Tive atenção às pontuações.

Eu – E mais? Mais alguma coisa?

Gabriel – “O que querias contar quando escreveste: foi pegar vou a helicóptero?” a... e aqui... (procura) eu acho que não escrevi aqui. Não.

Eu – Tu acabaste esse texto?

Gabriel – Acabei.

Eu – Acabaste? Deste-lhe um final?

Gabriel – Sim.

Eu – Qual é o final desse texto?

Gabriel – “Eles não tinham medo porque tinham pistolas.”

Eu – Mas o que é que acontece ao tigre e a eles todos?

Gabriel – Ainda podia melhorar o texto.

Eu – Podias dar um final, não era? Tu tinhas dito que tinham ido almoçar, lembraste? Foi antes das férias do Natal. Tinhas dito que tinhas ido almoçar e depois esqueceram-se de voltar, não foi?

Gabriel – Sim.

Eu – Agora, um dia destes, podes melhorar com o Filipe. Ou mesmo dares tu um final.

Gabriel – No tempo de estudo autónomo.

Eu – No tempo de estudo autónomo. Achas que conseguem fazer isto ainda esta semana? Amanhã ou na sexta?

Gabriel – Sim podíamos apagar isso aqui e continuar o texto.

Eu – Sim, querem fazer?

Gabriel – Pode ser.

Eu – Então depois vocês fazem.

Gabriel – No tempo de estudo autónomo.

Eu – Está bem e depois eu vejo.

Gabriel – E vou seguir ainda mais isto: ter mais atenção aos parágrafos.

Eu – Aos comentários. Vais ter ainda mais atenção. Está bem. E nesse texto que fizeste esta semana?

Gabriel – Nesse aí também não fiz parágrafos. Só aqui (aponta no texto do Natal).

Eu – No primeiro, não foi?

Gabriel – Mas tive atenção à pontuação. Mas algumas coisas tive erros, na pontuação. E... é um texto muito grande!

Eu – Neste aqui, notei que usaste o guião (relato sobre as férias do Natal).

Gabriel – Nesse...sim.

Eu – Porquê?

Gabriel – Para poder melhorar.

Eu – Então, da outra conversa que nós tínhamos tido, quando eu te perguntei pelo guião...que tu tinhas dito que ias começar a usar...e a ver se usavas...seguiste essa ideia?

Gabriel – Sim. Só não segui cinco.

Eu – Não, se usaste o guião.

Gabriel – Sim.

Eu – E achaste que te ajudou?

Gabriel – Com esse guião consegui fazer um texto muito maior. Antes fazia textos pequeninos, por aqui, por aqui (aponta por meio de uma página). Mas agora já...agora até fiz na folha atrás.

Eu – Pois fizeste.

Gabriel – Muito grande!

Eu – E achas que estás a fazer os textos maiores porquê?

Gabriel – Porque estou a seguir o guião e a ter mais atenção.

Eu – Ao quê?

Gabriel – Aos exemplos que você me dá aqui, atrás, que você mete aqui, atrás...

Eu – Os comentários?

Gabriel – Sim.

Eu – Hmm. E tu achas...

Gabriel – E assim posso melhorar.

Eu – Está bem. E quais destes feedbacks é que tu usas mais? Quais achas mais úteis?

Gabriel – A pontuação, os que são mais úteis... e os parágrafos também são úteis, mas não tenho usado.

Eu – E achas que no próximo texto vais marcar os parágrafos? Porque tu fazes os parágrafos. A única coisa que tu não fazes nos parágrafos é deixares o espacinho no início. É só isso. E aqueles das palavras? Tu neste texto, desta semana, das férias do

Natal, em vez de dar a forma correta das palavras...esta aqui que estava em minúscula (Natal)...era só isso e esta aqui do já...

Gabriel – Do jajarmos.

Eu – Era jogarmos, não era? Eu em vez de por o exemplo correto, o que é que eu fiz?

Gabriel – Escreveu: “Vê as palavras que estão...qual é a forma correta dessas palavras? Forma correta”. Depois de jogar, fomos almoçar. Foi o que eu escrevi e depois escrevi: “nós almoçámos massa com galinha”.

Eu – Era massa?

Gabriel – Sim.

Eu – Pensei que era maçã. Massa não é assim (maça).

Gabriel – É com dois s?

Eu – É, é com dois s. Pensei que tinhas almoçado maçã com galinha.

Gabriel – (risos)

Eu – Podia ser. Então escreves aqui a forma correta. Como é que é a forma correta?

Gabriel – É com dois s.

Eu – Isso. E achaste mais interessante assim, para corrigir, ou veres o exemplo corrigido?

Gabriel – Do exemplo corrigido.

Eu – Gostas mais quando eu escrevo o exemplo? Porquê?

Gabriel – Porque assim vejo como se escrevem as palavras e...assim posso melhorar mais.

Eu – Então preferes quando eu escrevo mesmo.

Gabriel – Sim.

Eu – Em vez de ires tentar descobrir. Porquê?

Gabriel – Porque posso melhorar mais e assim fico a saber como são as palavras. Depois quando eu ir fazer o texto melhorado já sei qual é as palavras.

Eu – Então achas melhor dar o exemplo porque assim ficas logo a saber.

Gabriel - Sim.

Eu – Porque consegues lembrar do exemplo?

Gabriel – (acena com a cabeça em sinal afirmativo)

Eu – Está bem. E estes comentários? Lê lá o que está aí.

Gabriel – “Gostei muito do teu texto. Estás a melhorar muito.” Gosto.

Eu – Porquê?

Gabriel – Porque assim é porque me estão a apoiar mais para eu conseguir...seguir os exemplos.

Eu – Gostas de te sentir apoiado?

Gabriel – Sim.

Eu – Está bem. Então gostaste de ver os textos com os comentários e de teres estado a melhorar, é isso?

Gabriel – Sim.

Eu – Está bem. Então gostavas de ter sempre comentários nos teus textos?

Gabriel – Sim.

Eu - Já vi que foi útil.

Gabriel – Pois.

Eu – Obrigada.

Gabriel – De nada.

## Anexo nº 5

### Guião da entrevista à professora cooperante

#### **Guião de entrevista à Professora Cooperante**

##### **A utilização de feedbacks e guiões de estruturação de texto narrativo**

1. Qual a opinião da Professora sobre a utilização de feedbacks no processo de escrita?
2. Qual a opinião da Professora quanto à utilização de guiões de estruturação de texto no processo da escrita?
3. A Professora considera que houve evolução na escrita dos alunos escolhidos para o estudo? Se sim, em que aspetos?
4. (No caso da resposta à questão anterior ser afirmativa) A Professora considera que os feedbacks e a utilização dos guiões desempenharam algum papel nessa evolução? Se sim, em que aspetos?
5. Qual a opinião da Professora sobre o meu estudo?



Anexo nº 6

Grelha 1

Nome do aluno:													
Texto	Adeq. do título	Pers. Principais	Pers. Secundárias	Tempo	Espaço	Sequência de ideias (coerência)	Introdução	Desenvolv.	Conclusão	Coesão gramatical			
										Concord Sujeito-Predicado	Concord gênero - número	Tempos Verbais	Conetores

Anexo nº 7

Grelha 2

Nome do aluno:								
Texto	pontuação	Ortografia						
		Troca grafemas	Troca fonemas	Omite letras	Acrescenta letras	Escreve como fala	Escreve como ouve	

Anexo nº 8

Indutor de texto do dia 28 de outubro de 201



Anexo nº 9

Indutores de texto do dia 11 de novembro de 2013











## Anexo nº 10

Indutor do texto do dia 18 de novembro de 2013

Excerto do livro *A fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (9ª edição, 1985, Figueirinhas)

### II

#### Oriana

Era uma vez uma fada chamada Oriana. Era uma fada boa e era muito bonita. Vivia livre, alegre e feliz dançando nos campos, nos montes, nos bosques, nos jardins e nas praias.

Um dia a Rainha das Fadas chamou-a e disse-lhe:

- Oriana, vem comigo.

E voaram as duas por cima de planícies, lagos e montanhas. Até chegarem a um país onde havia uma grande floresta.

- Oriana – disse a Rainha das Fadas -, entrego-te esta floresta. Todos os homens, animais e plantas que aqui vivem, de hoje em diante, ficam à tua guarda. Tu és a fada desta floresta. Promete-me que nunca a hás-de abandonar.

Oriana disse:

- Prometo.

E daí em diante Oriana ficou a morar na floresta. De noite dormia dentro do tronco de um carvalho. De manhã acordava muito cedo, acordava ainda antes das flores e dos pássaros. O seu relógio era o primeiro raio de sol. Porque tinha muito que fazer. Na floresta todos precisavam dela. Era ela que prevenia os coelhos e os veados da chegada dos caçadores. Era ela que regava as flores com orvalho. Era ela que tomava conta dos onze filhos do moleiro. Era ela que libertava os pássaros que tinham caído nas ratoeiras.

À noite, quando todos dormiam, Oriana ia para os prados dançar com as outras fadas. Ou então voava sozinha por cima da floresta e, abrindo as suas asas, ficava parada, suspensa no ar entre a terra e o céu. À roda da floresta havia campos e montanhas adormecidos e cheios de silêncio. Ao longe viam-se as luzes de uma cidade debruçada sobre o seu rio. De dia e vista de perto a cidade era escura, feia e triste. Mas à



noite a cidade brilhava cheia de luzes verdes, roxas, amarelas, azuis, vermelhas e lilases, como se nela houvesse uma festa. Parecia feita de opalas, de rubis, de brilhantes, de esmeraldas e de safiras.

Passou um verão, passou um Outono, passou um Inverno. E chegou a Primavera. E certa manhã de Abril, Oriana acordou ainda mais cedo do que o costume. Mal o primeiro raio de sol entrou na floresta, ela saiu de dentro do tronco do carvalho onde dormia. Respirou fundo os perfumes da madrugada e fez uns passos de dança. Depois penteou os cabelos com os dedos das mãos a fazerem de pente e lavou a cara com orvalho.

- Que manhã tão bonita! – disse ela. – Nunca vi uma manhã tão azul, tão verde, tão fresca e tão doirada.

E foi pela floresta fora dançando e dizendo bom-dia às coisas. Primeiro acordaram as árvores, depois os galos, depois os pássaros, depois as flores, depois os coelhos, depois os veados e as raposas. A seguir, começaram a acordar os homens. Então Oriana foi visitar a velha.

Era uma velha muito velha que vivia numa casa velhíssima. E dentro da casa só havia trapos, móveis partidos e loiça rachada. Oriana espreitou pela janela que não tinha vidro. A velha estava a arrumar a casa e enquanto trabalhava falava sozinha, dizendo:

- Que negra vida, que negra vida! Estou tão velha como o tempo e ainda preciso de trabalhar. E não tenho nem filho nem filha que me ajude. Se não fossem as fadas que seria de mim?

“Quando eu era pequena brincava na floresta e os animais, as folhas e as flores brincavam comigo. A minha mãe penteava os meus cabelos e punha uma fita a dançar no meu vestido. Agora, se não fossem as fadas, que seria de mim?

“Quando eu era nova ria o dia todo. Nos bailes dançava sempre sem parar. Tinha muito mais do que cem amigos. Agora sou velha, não tenho ninguém. Se não fossem as fadas que seria de mim?

“Quando eu era nova tinha namorados que me diziam que eu era linda, e me atiravam cravos quando eu passava. Agora os garotos correm atrás de mim, chamam-me “velha”, “velha”, e atiram-me pedras. Se não fossem as fadas que seria de mim?

“Quando eu era nova tinha um palácio, vestidos de seda, aios e lacaios. Agora estou velha e não tenho nada. Se não fossem as fadas que seria de mim?

Oriana ouvia esta lamentação todas as manhãs e todas as manhãs ficava triste, cheia de pena da velha, tão curvada, tão enrugada e tão sozinha, que passava os dias inteiros a resmungar e a suspirar.

As fadas só se mostram às crianças, aos animais, às árvores e às flores. Por isso a velha nunca via Oriana; mas, embora não a visse, sabia que ela estava ali, prona a ajudá-la.

Depois de ter varrido a casa, a velha acendeu o lume e pôs água a ferver. Abriu a lata do café e disse:

- Não tenho café.

Oriana tocou com a sua varinha de condão na lata e a lata encheu-se de café.

A velha fez o café e depois pegou na caneca do leite e disse:

- Não tenho leite.

Oriana tocou com a sua varinha de condão na caneca e a caneca encheu-se de leite.

A velha pegou no açucareiro e disse:

- Não tenho açúcar.

Oriana tocou com a varinha de condão no açucareiro e o açucareiro encheu-se de açúcar.

A velha abriu a gaveta do pão e disse:

- Não tenho pão.

Oriana tocou com a varinha de condão na gaveta e dentro da gaveta apareceu um pão com manteiga.

A velha pegou no pão e disse:

- Se não fossem as fadas que seria de mim!

E Oriana, ouvindo-a, sorriu.

A velha comeu, bebeu e no fim suspirou.

- Agora tenho de ir ao meu trabalho.

O trabalho da velha era apanhar ramos secos que depois ia vender à cidade.

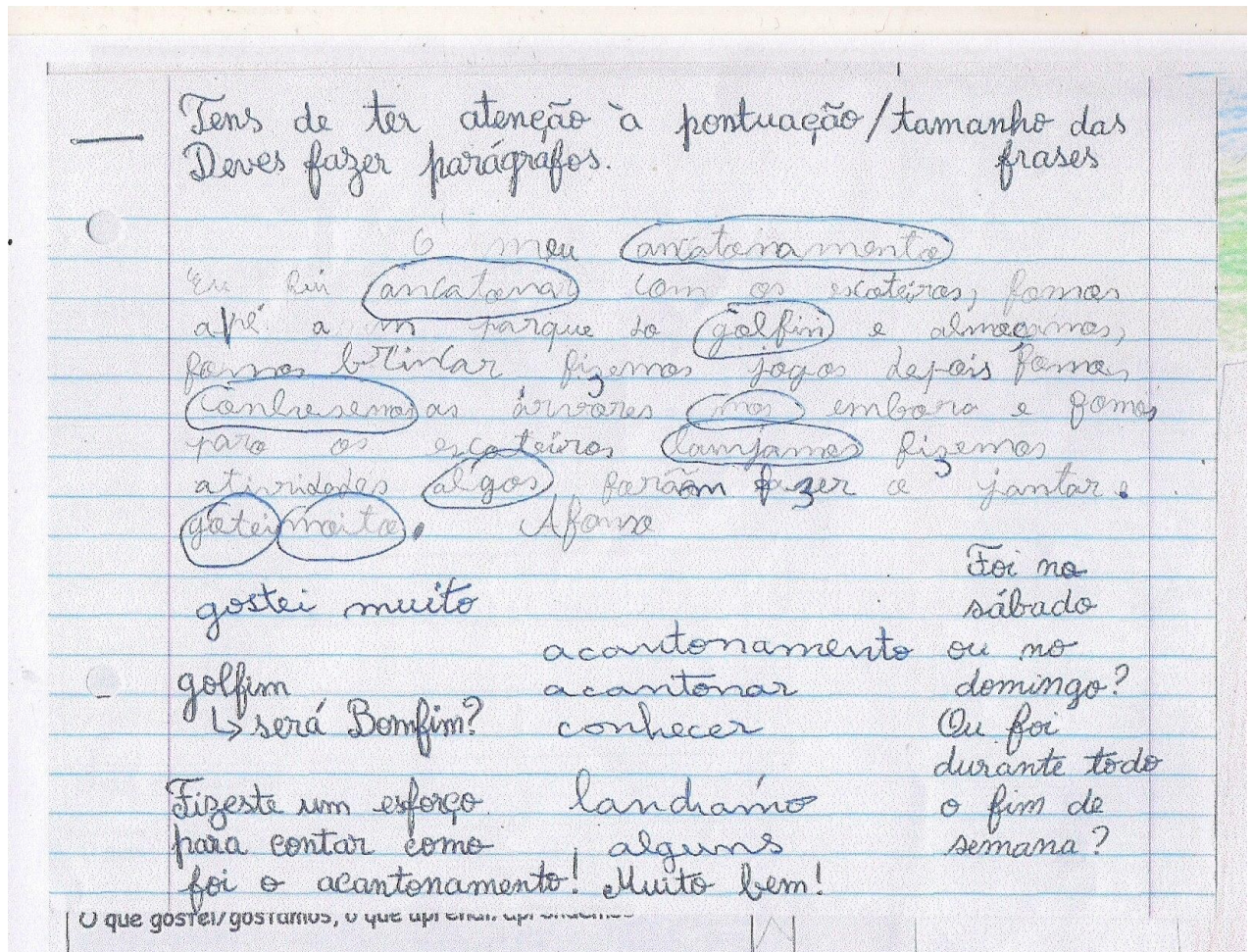
E todas as manhãs Oriana a ajudava a apanhar os ramos e todas as manhãs a guiava até à cidade, pois a velha via muito mal e o caminho que ia da floresta à cidade passava ao lado de grandes abismos, onde a velha poderia cair se a fada não a guiasse.

E assim nessa manhã de Abril, Oriana e a velha foram as duas pela estrada fora, a velha toda curvada, encostada a um pau, e Oriana voando no ar como uma borboleta.

E sem que a velha a visse, a fada segurava o feixe de lenha para que ele pesasse menos sobre as costas dobradas.

Anexo nº 11

Texto nº 1 do José





Anexo nº 12

Texto nº 2 do José

28/10/2013

apanhar saiu

A menina e a menina  
 a menina chamasse Mariana ela não ia na  
 casa e queria que houvesse uma festa onde  
 que gostasse de legumes para a almôça  
 e foi apanhar legumes da floresta e encontra  
 um rapaz e disse: O meu nome é João e  
 vivo na meio da floresta e como te chamaste?  
 - Chamam-me Mariana e vou à casa e  
 à noite chegaram os camuflagens e também  
 o João foi à casa da Mariana e ficou toda feliz.

João Segui-te chegaram  
 sua

João floresta aniversário Logo  
 vim No vens manhã entrar

Anexo nº 13

Texto nº 3 do José

A Mariana e o João

No dia 25 de abril, a Mariana ia dar uma festa pois era o seu aniversário. Logo pela manhã lembrou-se que tinha de ir à floresta apanhar legumes, para fazer uma sopa de legumes, que era para a festa. Saiu da sua casa e foi para a floresta. Apanhou os legumes e voltou para a sua casa. Depois cozinhou os legumes.

Logo depois chegaram os convidados e a Mariana estranhou, disse:

- Eu não te convidei!

O rapaz disse:

- Ah, eu sou o João.

- De onde vieste?

- Eu vivo na floresta e vi-te a apanhar legumes. Segui-te e vim ver onde moras.

- Todos entrar para a festa, disse a Mariana.

A festa foi muito divertida e gostamos  
da rapa.

Alfonso  
23-70-283



Anexo nº 14

Texto nº 4 do José

Eu fui  
ok foi

meu almoço

Eu levantei-me da cama e fui  
tomar o pequeno almoço, fui lavar  
os dentes e fui brincar com o  
meu cão pintas. Ele ficou  
muito feliz!

pequeno  
↑  
almoço

Depois da minha almoço com  
peixe, arroz e batatas. Fui para  
os escuteiros fizemos a oração  
da tarde e depois a grita da  
abateia dos laboristas. Depois fui para  
casa fui lavar, fui ver  
televisão e fui a noite.

Eu fui dormir e levei tudo  
bem e cheguei a domingo.  
Ainda da sábado fui com  
os meus pais comprar coisas  
da natal

peixe  
televisão  
escuteiros  
meus

dormir



— Cauda Longa (nome de pessoa ou animal  
começa com letra maiúscu-  
la)

buscar saiu  
lupa sua  
viu balço  
Ruíssia cauda  
partiu

O gato e a menina

Éra um vez um gato que se  
chamava Cauda Longa e a  
menina chamava-se Lera.  
A menina vio da ca  
Lera e foi para a lupa  
de balço, o gato vio Lera  
na lupa porque partiu  
com a cauda na tata.  
A Lera foi lupa vio  
lupa e vio lupa e a  
Lera estava na Russia.  
Já era autora vio e vio  
que a gata tinha a cauda  
maior e partiu a lupa.  
fim.

offense?  
11-11-2011

Tens de ter atenção ao @ e ao ©.  
Há palavras que têm o som @ e escreves  
com © (lupa, buscar, sua).



Título? A fada Ariana  
 É sem que a velha  
 a viu, a fada segurava  
 o peito de lembrança para que  
 ele pensasse menos sobre as  
 coisas da vida. E chegaram  
 ao fim das fadas mais a  
 fada Ariana e a velha  
 da vida. 711 - tinha uma  
 filha e era uma fada e a velha  
 disse:  
 - Sim! És a minha filha?  
 - Sim.  
 A velha ficou a saber  
 que a fada Ariana era  
uma filha.

Assim

fada

tinha

uma

minha

uma

Anexo nº 17

Texto nº 7 do José

A fada cariana  
E sem que a velha a visse, a fada  
segurava a feixe de lenha para que  
ele passasse menos sobre as costas dela.  
A cidade estava mesmo lá à frente,  
no horizonte. Andaram muito e por fim  
uma hora, chegaram à cidade.

Encontraram um café e entraram,  
deixando a lenha <sup>a</sup> pastor. Comeram  
doz farturas. Os farturas tinham uma  
fação para fazerem malícias.

Demoraram e a senhora do café, que  
era um feiticeira mau, levou-as para  
o país das fadas más.

Acordaram e estavam na floresta.  
Olharam uma para a outra e marriaram.

à  
levou-as

Afance



Anexo nº 18

Texto nº 8 do José

A Maior Flor do Mundo  
Era uma vez um jardim. A Flor levava  
um pratinho de água e bebia 10 vezes a  
era a única Flor e a Marisa que era a  
donna da Flor levou-a a passear dentro de um  
vaso. A Maria foi à florista e comprou  
mais duas Flores e foi regá-las e plantá-las.  
As Flores ficaram as maiores do mundo.  
Afonso

Deves usar vírgulas. Tem atenção aos parágrafos.

A Maior Flor do Mundo  
 Era uma vez um jardim mas lá avia  
 uma Flor e levava um quinquenta de  
 água. Orestia 10 metros e a Marisa, que  
 era a dona da Flor, levou-a a passear. Foram  
 ao cinema. Foram apagar a candeeira,  
 a Flor e a Marisa foram à florista,  
 compraram mais duas Flores e foram regá-las e  
 plantá-las. As Flores ficaram as maiores do  
 Mundo e uma Flor caiu e ficou a mais pequenina  
 do Mundo. A Marisa e as Flores ficaram felizes.

Abonso Barrasquinha

27-11-2013

Vira a  
 folha >

Tem atenção aos parágrafos. Vê se fizeste parágrafos.

Usaste mais vírgulas em vez de usares @. Muito bem!

Vê como escreveste avia. É havia.

Qual é o texto que achas melhor? O inicial ou este?  
Porquê?



Anexo nº 20

Texto nº 10 do José

O meu dia de receber chocolate  
Eu levantei-me e fui chamar o meu pai. Disse:  
- Queres montar a árvore de natal?  
Eu disse:  
- Sim!  
Fomos montar a árvore de natal e eu e a minha  
pai e a minha mãe e fomos à casa da minha avó  
e foi brincar com a meu primo chamado Miguel  
brinquei as pistolas e fui da casa da minha  
avó e fui à casa da minha tia e ela deu-me  
dois chocolates e foi para a minha casa. fim.

Afonso  
2 de dezembro

Tens de ter atenção à ortografia. Tem atenção à letra @ e  
à letra u. As palavras com círculo devem ser vistas,  
principalmente as palavras que escreveste com @ em vez  
de escreveres com u. Procura no texto e melhora.  
Natal é com letra maiúscula.  
O último parágrafo podia ter uma sequência de ideias  
mais organizada. Como podes melhorar?

levantei-me  
brincar  
Miguel  
brinquei

O pai natal  
 e uma mãe, o pai natal  
 ficou a dormir e ficou 1 dia  
 sem dar presentes.  
 Tinha 3 dias o pai natal estava  
 com a mãe natal e nasceu  
 o filho natal, ficou a família  
 natal.  
 Tiveram a árvore de natal.  
 O pai natal foi roba o  
 breão e roba taxa alta que  
 vivia Jesus.  
 O pai natal pediu a Jesus  
 que lhe desse um presente:  
 todas as pessoas do mundo  
 fossem felizes para sempre.

Alfama  
 15-12-2013



2º Afonso

A Natal com a família  
Na dia 25 algumas pessoas  
da minha família foram à minha  
casa. Eu recebi um piano,  
roupa, linheira, um jogo de loiça,  
chocolate e houve muita  
diversão.

Passadas 6 dias, a minha avó e o  
meu avô foram à minha casa  
almoçámos arroz de marisco,  
mas eu, como não gosto de  
arroz de marisco, comi  
bacalhau à l'Alas.

Quando era meio noite eu estava  
quase a dormir e acabou a  
dia.

Afonso  
6-1-2019

No último parágrafo marque o  
espaço de início. Tem de fazer sempre  
em todos os parágrafos.

Muito bem!



	<p>21/10/2013</p>
<p>deixei</p>	<p>um dia atarefado          Quando sai da escola eu fui lesionar o meu cão que chama-se Sirofio a uma          a mãe cão tem três meses e é fêmea, mas ele regrediu e gosta muito de brincar          de adultos. Foi jogar a bola com o pai que estava sentado no muro, a falar de coisas          Depois chegou o Sirofio e depois de alguns jogos das equipas, depois          jogámos ao balão e depois jogámos à <u>bola</u>. Foi muito divertido e depois,          o Sirofio foi para a minha casa e ficou lá um bom tempo, mas depois          o Sirofio foi embora para a casa do abito.          Depois jogámos          a todos.</p>
<p>área</p>	<p>Podias dizer onde          é que foi o jogo.          Tem atenção à pontuação.          Foi em que dia da semana? Sexta?          Tens as ideias organizadas, muito bem!</p>
<p>que gostei/gostamos, o que aprendi/aprendemos</p>	



Anexo nº 24

Texto nº 2 do Gabriel

10

A aventura do Pedro e da Lara

Era uma vez um menino que <sup>se</sup> chamava ~~se~~ Pedro e uma menina que chamava ~~se~~ Lara.

Eles estavam no bosque a apanhar cogumelos para comer o seu pequeno-almoço. A Lara levava um cesto, mas o Pedro não tinha cesto para apanhar cogumelos. A Lara já tinha o cesto cheio de cogumelos e deixou cair um ~~um~~ cogumelo e o Pedro apanha-o e disse:

Apanha-o Lara, estás a deixar cair todos os cogumelos. Tu tinhas quatro e agora só tens três cogumelos!

- Então ajuda-me a apanhá-los!
- Olha cá está outro!
- Obrigado Pedro, agora já podemos ir tomar o pequeno-almoço!

Utilizar corretamente os sinais de pontuação.

28/10/2013

Escrever o nome do autor



210



	apaixonou-se	castanha clara frigorífico saltar cauda
1	o gato malandro	
2	• Era uma vez um gato com uma cauda	
3	muito, mas muito comprida e uma casa	
4	que era <u>castanha</u> muito <u>clara</u> e que estava abandonada	
5	um dia o gato entrou na casa. O gato	
6	estava com fome e entrou na cozinha.	
7	Depois subiu para o <u>frigorífico</u> e encontrou	
8	uma caixa com biscoitos. O gato deu com	
9	a pata e derrubou a caixa de biscoitos e a	
10	caixa caiu de cima do frigorífico.	
11	• O gato tinha medo de saltar de cima	
12	do frigorífico e disse:	
13	• - Se eu <u>salto</u> de cima do frigorífico vou partir	
14	a minha cauda.	
15	• De vez uma gata e saltou de cima do	
16	frigorífico sem partir a <u>cauda</u> e <u>apaixonou-</u>	
17	<u>se</u> pela gata.	
18	Carlos Joaquim	
19	11/11/2013	
20		
21		
22	Carlos Joaquim	
23		



Carlos y. 6 desaparecer

o fada ariana... Deves marcar os parágrafos. Tem atenção à pontuação

É sem que a velha a visse, a fada segurava o feixe de lenha para que ele passasse incólme sobre as costas doloridas.

Quando a velha chegou à cidade, vendeu dois feixes, mas foi por causa da fada ariana, a fada má apareceu e fez com que dois homens iram até à velha e ~~deles~~ devolver os dois feixes à velha ficou tão triste, até que a fada ariana deu-lhe dois euros e a velha ficou mais contente, mas ainda estava triste porque não queria que ~~houvesse~~ fadas más.

Depois de a velha falar a fada ariana disse:

- O que você disse não posso fazer nada de nada, porque não consigo fazer desaparecer as fadas más. A velha interrompeu a voz da fada ariana e disse:

- Quem disse isso?

A fada ariana deu-se assustou e disse:

- Sou eu, a fada ariana, sou das boas e não das más!

fê-los tão deu-lhe houvesse  
consigo assustou



Anexo nº 28

Texto nº 6 do Gabriel

"A maior flor do mundo" ~~é a girassol~~  
Na selva, havia uma girassol muito pequeno, os macacos muito mal criados  
tentaram mandar laranças, cocos, maçãs e bananas ao girassol.  
Um dia o girassol disse:  
- Eu sei que este é o meu lar, mas não posso viver aqui por causa dos macacos.  
À noite o leão que é o rei da selva disse muito alto:  
- Hoje o javali viu dizer-me que os macacos não lhe deixam dormir e que  
estão toda a hora a falar, a gritar e até a saltar.  
Depois de o leão falar já era de dia e já nascido o sol, o girassol seguiu o sol  
e enquanto ele ia para o sol esticava-se muito mas muito alto, quando passou 10m  
o girassol já estava muito alto, o girassol disse:  
- Agora posso viver em paz porque os macacos já não conseguem mandar a fruta a  
esta altura e agora vou levar uma boa vida pela frente.  
Carlos J.  
25-11-2013

saltar  
enquanto

Tom atenção às vírgulas.

Na sexta linha, quando escreves "não lhe deixam...", deves  
usar outra palavra em vez de lhe. Pensa e depois vem ter  
comigo

Tom atenção à expressão "já nascido". Relê e vê se faz sentido.

Na última fala do girassol escreveste "macacos". Vê se  
"conseguem" está correto.



Anexo nº 29

Texto nº 7 do Gabriel

2

alguma

a aventura do Mário e das três formigas  
 Mário estava a tomar o pequeno almoço, quando apareceram três formigas  
 que lhe disseram:  
 Queris ir numa aventura? Temos tudo o que precisamos.  
 Mário aceitou o que as formigas disseram. Elas foram num helicóptero  
 aquele muito grande, na viagem o Mário estava a preparar as pistolas para o  
 caso de alguma coisa.  
 Quando o Mário e as formigas saíram do helicóptero viram um tigre com dois  
 olhos. O Mário disse:  
 Nós precisamos das pistolas!  
 A formiga mais nova foi buscar quatro pistolas para o caso de alguma coisa  
 (perigo) o tigre foi embora e a formiga foi pegar nos helicópteros e foram  
 para casa e o Mário disse:  
 Que dia atarefado!

2/12/2013

Lobos

Invent  
Descr

Tem atenção à pontuação. Como podes melhorar?

Quando escreves "quatro pistola" não achas que falta  
 alguma coisa? O que é?

O que querias contar quando escreveste "... foi pegar nos  
 a helicóptero ..."?

helicóptero      buscar  
 perigoso      queres

Tens de marcar o espaço antes de começares os parágrafos.

É uma história com muita imaginação! Muito bem!  
 obrigado!



Anexo nº 30

Texto nº 8 do Gabriel

queres

1

A aventura de Mário e das três formigas

Mário estava a tomar o pequeno almoço, quando apareceram três formigas muito pequenas com chapéus, que lhe disseram:

- Queres ir numa aventura? nós temos tudo o que precisas.

Mário contou o que as formigas disseram-lhe.

Eles foram num helicóptero azul com a porta aberta. Eles demoraram quatro dias para chegarem à selva.

Quando chegaram lá o Mário e as três formigas viram um tigre com olhos azuis e com o nariz cor de rosa escuro.

Eles não tinham medo porque tinham pistolas.

Carlos e Abílio

9/12/2013

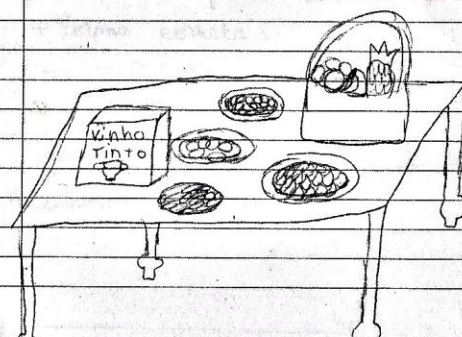
As minhas férias de Natal

- Eu fui a casa da minha avó paterna para o Natal. Nós fomos de táxi.
- Eu fui com a minha mãe, meu pai e o meu irmão. Eu não podia levar o meu cão porque ia de táxi.
- Quando eu cheguei lá, a primeira coisa que eu fiz foi cumprimentar os meus primos e os meus tios.
- Eu disse para o meu primo André: - "Queres ir jogar às cartas?"
- meu primo disse: - "Sim, vamos jogar."
- Nós fomos jogar à banca de mesa. Quem ganhou foi o meu primo André, porque o meu primo já tem 13 anos e joga melhor do que eu.
- Depois de jantarmos fomos almoçar.
- Nos almoçamos maca com galinha, depois eu e o meu primo e o irmão fomos para a rua e brincámos à espanhola.
- Depois eu e o meu irmão fomos ao café com o meu pai. O meu pai foi comprar vinho tinto e comprou perdizes para o meu irmão, mas para mim comprou um doce. Depois voltei para a casa da minha avó e fiz o jantar.

Depois de jantarmos ~~voltemos~~ de táxi para a minha casa e fui levar o meu cão à rua com o meu pai.

Carlos  
Joaquim

6-1-2013





Tens de ter atenção ao usares as vírgulas e os pontos finais. Consulta o registo da pontuação.

Depois de usares o ponto de exclamação continuas a escrita começando com letra maiúscula.

Tens de marcar o espaço inicial dos parágrafos.

~~to da que substitui o o da da~~  
~~afinal o o da da finais?~~

Ve as palavras que estão             
Qual é a forma correta dessas palavras?

→ Forma correta:

- Depois de jogar fomos almoçar.
- Nós almoçamos massa com galinha.

Esistei muito do teu texto. Estás a melhorar muito!



Anexo nº 32

Texto nº 1 da Aurora

6º mês finais de semana

Eu no sábado fui <sup>ao</sup> ~~ao~~ parque verde com a minha  
prima. Ela mora na Bela Vista.

Eu no domingo dormi na casa da minha prima  
que ~~se chama~~ chama misma e a quarto dela e Nêze e Jôsa e  
tem ~~ella~~ Kithen

se chama Dina 21/10/2013  
Meirna

domingo

Escreveste sobre o sábado e o domingo. Muito  
bem!



Anexo nº 33

Texto nº 2 da Aurora

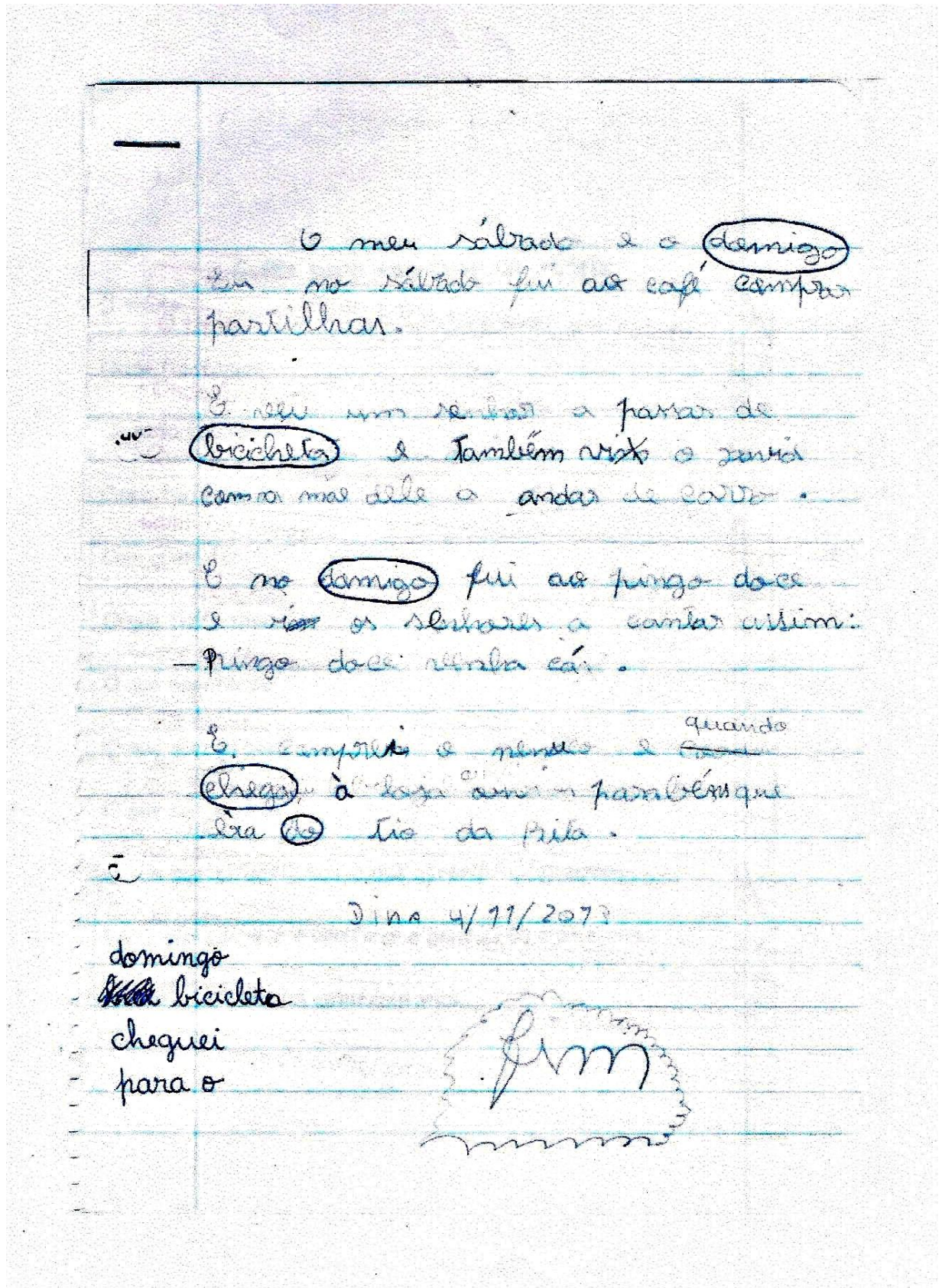
foram deram  
filho  
aceitas  
passou  
verde  
casaram  
disse  
quarto  
~~viu~~  
viu-os  
se chamava  
menino  
houve  
divertida 10

A menina e o menino

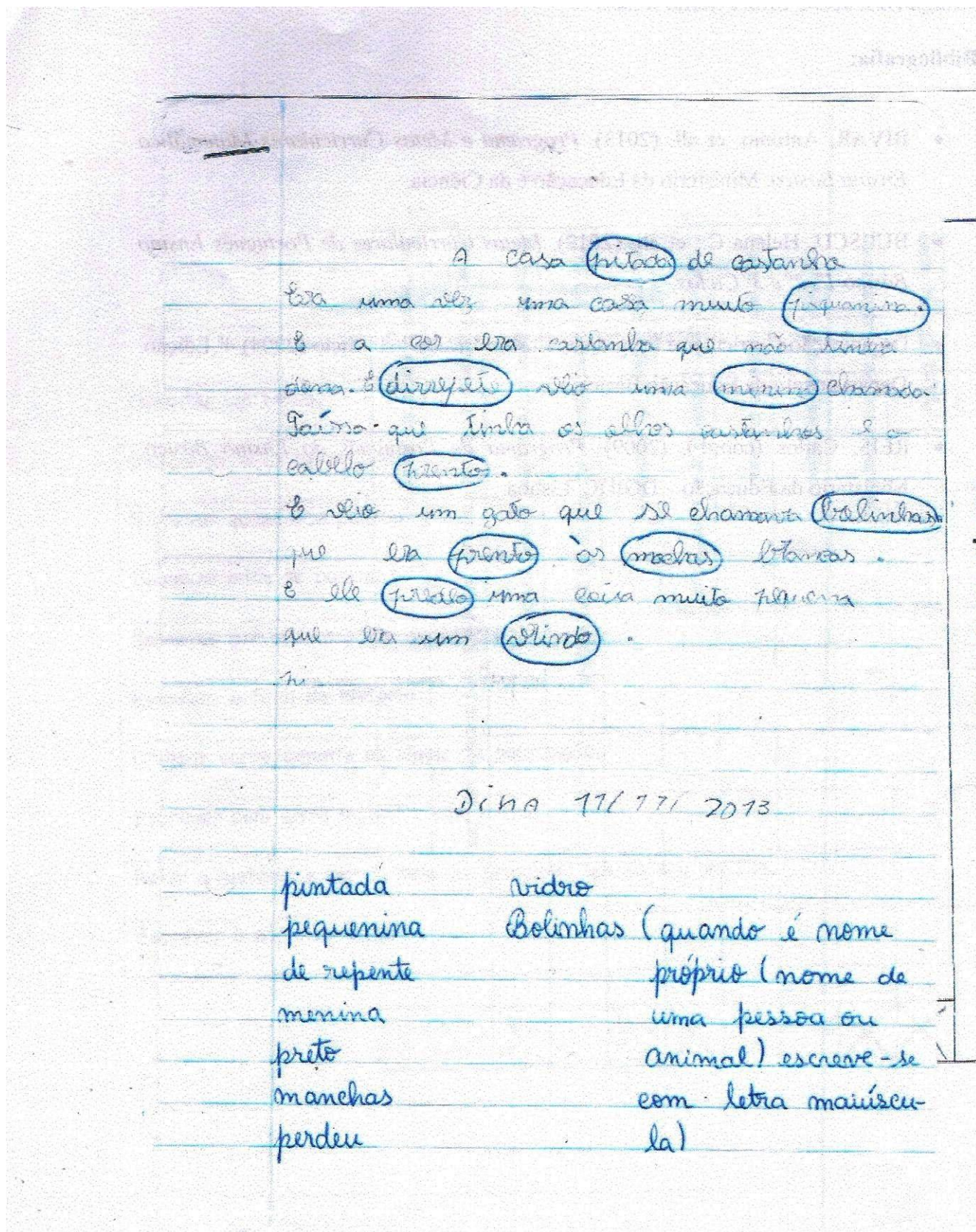
Era uma vez uma menina que se chamava Rita e  
ela o menino que se chamava António e ele tinha  
os olhos azuis e eles fizeram fazer um piquenique que  
era cogumelos e era uma festa muito divertida.  
E depois foram para casa e fizeram para o Carlos  
mamar e deixou a mãe e viu eles a mamamar e  
o marido dela é Stas e veio e ao fim de um  
mês casaram da lua de mel e fizeram o alé e  
ele deu as as mamamar comigo e ela deu um  
e deu um belo do na loca.  
E tiveram um filho que se chamava Tiago e tinha  
os olhos azuis como a mãe.  
E o filho da do 1º ano e fizeram para o 2º ano  
3º, 4º, 5º, 6º anha e de santa.

Dia 28/10/2013











Anexo nº 36

Texto nº 5 da Aurora

3

6.º mês: fim de semana  
 Eu no sábado fui a casa da minha tia que se chama - ~~se~~  
 Sofia e ela é muito nova. Ela tem vinte e dois anos.

E do dia seguinte, fui as trabalhar a casa da minha  
 tia. fiquei lá até à noite e faço muitos filhos e  
 ? deixamos dormir lá da <sup>na</sup> cama da minha tia e eu  
 fui beber água da linha e quando acabei de beber  
 água fui à casa de Vânia.

? essa fui um bom fim de semana!

Texto da Zina de 19/11/2013

fim

no	estavam	beber	foi
outra vez	polícias	beia	
Fiquei		acabei	



Se o dia aconteceu há muitos anos, então os verbos têm de estar todos no passado. Vê se estão todos no passado.

"A maior flor do mundo"

Era uma vez uma flor muito grande. Ela tinha uma  
a dona tinha uma outra irmã que chama-se Albertina a flor  
seguia o sol quando vez que seguia o sol ficava mais grande quando  
na noite e dia ficam até o fim do sol.  
Este da Albertina muitos anos.

passou-se cada  
seguia Albertina  
por

Dina 25/11/2013

Tens de ter atenção à pontuação. Podes consultar os registos sobre a pontuação.

Vê se o teu texto tem as ideias organizadas. Está um pouco confuso. Seguieste o guião?

Texto nº 7 da Aurora

224



Tens de ter atenção à ortografia. Podes trabalhar fichas de ortografia no teu estudo autónomo. Podes fazer listas de palavras e outros exercícios. Consulta os registos de ortografia que estão na sala.

Vê melhor como se faz as falas das personagens.

cantavam	seguinte	faziam	parabéns
assim	ficaram	no	maio
calem-se	dona	gémeos (?)	continuavam
se faz favor	ficou	felizes	
tenham	feliz	sempre	
mim	esqueceram-se	mundo	

a ver os erros, as dificuldades na  
escrita e a revisão

## O bando de passarinhos

1º Era uma vez um bando de passa-  
rinhos. Eles cantavam assim:

2º - Piu piu piu!

3º A dona deles dizia:

4º - Calém-se, se faz favor!

Mas os passarinhos continuavam  
a cantar. A dona avisava outra vez:  
- Calém-se, se faz favor! Temham  
pema de mim.

No dia seguinte ficaram mais calmos  
porque tiveram pema da dona. A  
dona ficou feliz e fez o bolo de  
ano dos passarinhos gémeos.

Então, no dia 8 de maio, foi a festa  
dos passarinhos. Eles puseram balões  
nas árvores e bolos na mesa.

O bolo da dona estava muito bom  
e os passarinhos ficaram felizes. Pararam  
sempre e calmos.

Fim

Texto da Dina Conceição da  
Silva, melhorado com a  
Professora Maria Rita e com a Dina  
9/12/2013



Anexo nº 40

Texto nº 9 da Aurora

O meu Natal na rua

O meu Natal não foi assim da bom porque sem ansina bebrando esse um menino carado que chamava-se Simão.

É do outro dia seguinte eu estive muito doente com dores de calcanhar muito dores de garganta.  
É quando acabei e mal eu foi o médico. O médico era brasiliano chamava-se moreno coado segui a orientação de apanhame as quelas e dimi uma receita e de dimi um brinquedo muito bonito e derne e brilhante da leisica.

D. A. O. Enciclopédia da Língua  
6/1/2014

assim	no
tão	doente
só	calcanhar
	muitas dores (tem atenção ao plural)
	garganta
	acabou
	fui

as	colo
chamava-se	deu-me
clares	na
quando	bochecha
chequei	

A forma correta de se dizer e escrever é: "É no dia seguinte...", e não "É do outro dia seguinte...". Não é "do", mas "no" e não se coloca "outro" porque "dia seguinte" já tem a ideia de ser um dia diferente daquele que estava a relatar na primeira parte.

Na primeira parte há palavras que não entende. Vem falar comigo.

Tens de ter atenção à pontuação.

Resposta da professora cooperante

**Guião de entrevista à Professora Cooperante**

**A utilização de feedbacks e guiões de estruturação de texto narrativo**

1. Qual a opinião da Professora sobre a utilização de feedbacks no processo de escrita?

R: Acho essencial esse trabalho porque pode provocar a reflexão e ajudar o aluno no processo de meta – cognição, ajudando-o a evoluir na sua escrita, dando-lhe orientações também para a reescrita.

2. Qual a opinião da Professora quanto à utilização de guiões de estruturação de texto no processo da escrita?

R: Acho que esse trabalho deve ser feito, mas esses guiões devem ser construídos com os alunos, a partir da análise dos textos por si produzidos e da reflexão sobre as características presentes nos diferentes tipos de texto, para que faça mais sentido e para que os alunos se apropriem “por dentro” da estrutura do texto. É necessário criar um contexto em que a escrita aconteça e em que sejam valorizadas todas as tentativas dos alunos, num clima de expressão livre e de comunicação, em que se aprende com o outro, em cooperação.

Os textos devem ser lidos, apreciados e melhorados pela turma e, no decurso desse trabalho, é essencial construir os guiões em que estes decorram das reflexões feitas, passando posteriormente, a constituir orientações e ao mesmo tempo critérios de avaliação, para todos. Esses guiões devem ficar disponíveis na sala de aula, prontos a serem utilizados autonomamente pelos alunos, durante o seu trabalho de escrita.

3. A Professora considera que houve evolução na escrita dos alunos escolhidos para o estudo? Se sim, em que aspetos?

R: Notei evolução na estrutura, na organização lógica das ideias e no tamanho dos textos, em todos os alunos, tendo como termo de comparação o início do ano letivo, embora eles se vão apropriando a ritmos diferentes. A certa altura um aluno dizia que já não precisava do guião porque já o tinha “na cabeça”.

Os alunos também reconhecem que evoluíram e revelam gosto pela escrita, sentindo-se mais confiantes e mais autónomos na escrita.

4. (No caso da resposta à questão anterior ser afirmativa) A Professora considera que os feedbacks e a utilização dos guiões desempenharam algum papel nessa evolução? Se sim, em que aspetos?

Penso que já respondi a esta pergunta nas questões anteriores, no entanto reforço a importância do papel do “professor” nesse processo e na relação de cumplicidade que se estabelece quando, por exemplo, se dão os feedbacks escritos. Quando se entra nesse processo de comunicação os alunos sentem-se orientados e valorizados e investem, melhorando.

5. Qual a opinião da Professora sobre o meu estudo?

Acho o estudo muito pertinente, tanto para a turma onde se desenvolveu, como para a formação dos profissionais envolvidos, sendo uma área onde é necessário continuar a investir ao longo da profissão.